



**OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ DUYGU BİLGİLERİ İLE
ERKEN OKURYAZARLIK BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ**

Hazel Polat

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

EYLÜL, 2021

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Hazel
Soyadı : POLAT
Bölümü : Okul Öncesi Eğitimi
İmza :
Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Duygu Bilgileri ile Erken Okuryazarlık Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

İngilizce Adı : Examination of the Relationship Between Preschool Children's Emotional Knowledge and Early Literacy Skills

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazarın Adı Soyadı: Hazel POLAT

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Hazel Polat tarafından hazırlanan “Okul öncesi Dönem Çocuklarının Duygu Bilgileri ile Erken Okuryazarlık Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği/ oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Ebru ERSAY

(Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Başkan: Dr. Öğr. Üyesi Gökçe KARAMAN BENLİ

(Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara Üniversitesi)

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Zehni KOÇ

(Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi:...../...../.....

Bu tezin Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğimi onaylıyorum.

Prof. Dr.Yücel GELİŞLİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Çalışmam boyunca bana tüm imkanlarıyla yardımcı olan tez danışmanım Doç. Dr. Ebru ERSAY'a, tez jürimde yer alarak değerli bilgilerini benimle paylaşan Dr. Öğr. Üyesi Gökçe KARAMAN BENLİ ve Dr. Öğr. Üyesi Zehni KOÇ'a desteklerinden dolayı teşekkür ederim.

Tüm süreç boyunca varlıkları bile yeterli olurken maddi/ manevi benden desteklerini esirgemeyen annem Birgül POLAT, babam İlyas POLAT ve kardeşim Nursena POLAT'a teşekkür ederim.

Seçtiğim ailem olarak nitelendirdiğim, her anımda yanımda duran beni destekleyen tüm arkadaşlarıma çok teşekkür ediyorum.

Kendileri hakkında düşünmekten, onları gözlemlemekten, sevgilerine ortak olmaktan, öğretmek dışında hep onlardan bir şeyler öğrenmekten asla sıkılmayacağım; geleceğin yetişkini olarak değil, sadece bugünün çocuğu olarak gördüğüm ve her birinin çocukluklarını en çocukça şekilde yaşamaları için vereceğim mücadeleden hiç vazgeçmeyeceğim TÜM ÇOCUKLARA teşekkür ediyorum.

OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ DUYGU BİLGİLERİ İLE ERKEN OKURYAZARLIK BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

(Yüksek Lisans Tezi)

Hazel Polat

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EYLÜL, 2021

ÖZ

Duygular, bireyin çevresindeki olaylara uyum sağlamasını kolaylaştıran, kararlarını, davranışlarını ve sosyal hayatını etkileyen unsurlardır. Duyguların ifadelerden ya da durumlardan anlaşılması çok küçük yaşlarda başlar ve bu duygu bilgisi sosyal, akademik beceriler ve ilkokula hazır oluş ile ilişkili bulunmuştur. Bu nedenle okul öncesi eğitim döneminde mutlaka geliştirilmeli ve desteklenmelidir. Bu araştırmanın temel amacı okul öncesi dönem çocuklarının duygu bilgileri ile erken okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılında Gaziantep iline bağlı 2 merkez ilçede yer alan bağımsız anaokulları ve anasınıflarında eğitim gören 48-72 aylık 156 çocuk oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu”, “Duygu Anlama Testi” ve “Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı” kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; çocukların duygu anlama düzeyleri yaş, kardeş sayısı, aylık gelir değişkenlerine göre farklılık gösterirken; anne/baba yaşı, anne/baba eğitim durumu ve anne/baba çalışma durumları değişkenlerine göre farklılık göstermemektedir. Erken okuryazarlık becerileri ise aylık gelir ve anne/baba eğitim durumu değişkenlerine göre farklılık gösterirken; kardeş sayısı, anne/baba yaşı, cinsiyet değişkenlerine göre farklılık göstermemektedir. Çalışmaya katılan çocukların

duygu isimlendirme ve stereo tipik durumlarda duygu anlama becerileri ile ses bilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, öyküyü anlama ve görselleri eşleştirme becerileri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki saptanmıştır. Duygu tanıma ve stereo tipik olmayan durumlarda duygu anlama becerileri ile ses bilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, öyküyü anlama, görselleri eşleştirme ve yazı yazma öncesi becerileri arasında da pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Ayrıca regresyon analizi sonuçlarına göre ses bilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, öyküyü anlama, görselleri eşleştirme ve yazı yazma öncesi becerilerin tamamının stereo tipik olmayan durumlarda duygu anlama düzeyi tarafından en yüksek şekilde açıklandığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: duygu, duygu bilgisi, erken okuryazarlık

Sayfa Adedi :117

Danışman : Doç. Dr. Ebru ERSAY

**EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN PRESCHOOL
CHILDREN'S EMOTIONAL KNOWLEDGE AND EARLY
LITERACY SKILLS**

(Master's Thesis)

Hazel Polat

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

SEPTEMBER, 2021

ABSTRACT

Emotions are the elements that allow an individual to adapt to the events around him and affect his decisions, behaviors and social life. Understanding emotions from expressions or situations begins at a very young age, and this emotional knowledge has been found to be associated with social and academic skills and primary school readiness. Therefore, it must be developed and supported during pre-school education. The main purpose of this study is to examine the relationship between preschool children's emotional knowledge and early literacy skills. The study group of the study consists of 156 children aged 48-72 months studying in independent kindergartens and kindergartens affiliated to primary schools in 2 central districts of Gaziantep in the academic year of 2018-2019. "Personal Information Form", "Emotion Comprehension Test" and "Early Literacy Skills Assessment Tool" were used as data collection tools. According to the results obtained from the research; While children's emotional comprehension levels differ according to age, number of siblings and monthly income variables; It does not differ according to the variables of mother / father age, education level of mother / father and working status of mother / father. Early literacy skills, on the other hand, differ according to the variables of monthly income and education level of the parents, but do not differ according to the number of siblings, age of the

mother / father, and gender. A positive significant relationship was found between the emotion naming and emotion understanding skills in stereo typical situations and phonetic awareness, print awareness, story comprehension and visual matching skills of the children participating in the study. A positive significant relationship was also found between emotion recognition and emotion comprehension skills in non-stereotypical situations and phonetic awareness, print awareness, story comprehension, visual matching and pre-writing skills. In addition, according to the results of the regression analysis, it was seen that all of the phonetic awareness, print awareness, story comprehension, matching images and pre-writing skills were explained by the level of emotion comprehension in non-stereotypical situations.

Key Words : emotion, emotion knowledge, early literacy
Page Number :117
Supervisor : Associate Proffesor Ebru ERSAY

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	ii
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI	iii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iv
TEŞEKKÜR	v
ÖZ	vi
ABSTRACT.....	viii
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar LİSTESİ	xiv
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ.....	1
1.1.Problem Durumu	1
1.2.Araştırmanın Önemi.....	3
1.3.Araştırmanın Amacı	5
1.4.Varsayımlar.....	6
1.5.Sınırlılıklar	6
1.6.Tanımlar	6
BÖLÜM 2	7
KURAMSAL ÇERÇEVE	7
2.1.Duygu ve Duygusal Yeterlilik	7
2.2.Çocuklarda Duygu ve Duygusal Yeterlilik Gelişimi	10

2.3.Duygu Bilgisi	12
2.3.1.Duygusal Yüz İfadelerini İsimlendirme	13
2.3.2.Duygu Oluşturan Durumları Tanımlama	14
2.4.Duygu Bilgisi Modelleri	15
2.4.1.Denham'ın Duygu Bilgisi Modeli	15
2.4.2.Pons ve Arkadaşlarının Duygu Bilgisi Modeli	16
2.4.3.Hadwin ve Arkadaşlarının Duygu Bilgisi Modeli	17
2.5.Okul Öncesi Dönemde Duygu Bilgisi ile İlgili Yurt İçi ve Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	20
2.6.Erken Okuryazarlık Becerileri	23
2.6.1.Ses Bilgisel Farkındalık Gelişimi.....	24
2.6.2.Yazı Farkındalığı Gelişimi.....	25
2.6.3.Alfabe-Harf Bilgisi Gelişimi	28
2.6.4.Sözel Dil/ Anlama Becerisi Gelişimi	28
2.6.5.Yazı Yazma Becerileri Gelişimi.....	29
2.7.Erken Okur Yazarlık Becerileri ile İlgili Yurt İçi ve Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	30
BÖLÜM 3	33
YÖNTEM	33
3.1.Araştırma Modeli.....	33
3.2.Çalışma Grubu	33
3.3.Verİ Toplama Araçları.....	34
3.3.1.Ebeveyn Kişisel Bilgi Formu	34
3.3.2.Duygu Anlama Testi	34
3.3.3.Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı	37
3.4.Verilerin Toplanması	38

3.5.Verilerin Analizi.....	39
BÖLÜM 4	41
BULGULAR VE YORUM	56
4.1.Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular.....	42
4.2.Duygu Anlama Testi ve Erken Okuryazarlık Becerileri Değerlendirme Aracı Tanımlayıcı İstatistikleri	43
4.3.Çocukların Duygu Bilgisine İlişkin Bulgular	46
4.4.Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerine İlişkin Bulgular.....	51
4.5.Duygu Anlama Testi ve Erken Okuryazarlık Becerileri Testi Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular	63
4.6.Erken Okuryazarlık Becerileri Değerlendirme Aracı Alt Boyutları için Çoklu Regresyon Sonuçları	67
4.6.1.Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı Alt Boyutlarından Ses Bilgisel Farkındalık Alt Boyutuna Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları ve Yorumları.....	68
4.6.2.Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı Alt Boyutlarından Yazı Farkındalığı Alt Boyutuna Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları ve Yorumları.....	70
4.6.3.Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı Alt Boyutlarından Öyküyü Anlama Alt Boyutuna Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları ve Yorumları.....	71
4.6.4.Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı Alt Boyutlarından Görsel Eşleştirme Alt Boyutuna Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları ve Yorumları.....	73

4.6.5.Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı Alt Boyutlarından Yazı Yazma Öncesi Beceriler Alt Boyutuna Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları ve Yorumları.....	74
BÖLÜM 5	76
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	76
5.1.Sonuç	76
5.2.Tartışma	81
5.3.Öneriler	87
5.3.1.Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	87
5.3.2.Araştırmacılara Yönelik Öneriler	89
KAYNAKLAR	90
EKLER	105

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>Denham, Pons ve Hadwin'in Duygu Bilgisi Kuramlarının Karşılaştırılması</i>	19
Tablo 2. <i>Ses Bilgisel Farkındalık Gelişim Aşamaları</i>	25
Tablo 3. <i>Yazı Farkındalığı Gelişim Hedefleri ve Örnekleri</i>	27
Tablo 4. <i>Çocukların ve Ailelerinin Demografik Özelliklerine İlişkin Veriler</i>	42
Tablo 5. <i>Çalışmaya Katılan Çocukların Yaş, Kardeş Sayısı, Anne Yaşı, Baba Yaşı ve Ailelerinin Aylık Gelirlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler</i>	43
Tablo 6. <i>Duygu Anlama Testi Alt Boyutlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler</i>	44
Tablo 7. <i>Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı Alt Boyutlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler</i>	45
Tablo 8. <i>Duygu Anlama Testi ve Alt Boyutları ile Çocuk Yaşı, Kardeş Sayısı ve Aylık Gelir Arasındaki Spearman Korelasyon Sonuçları</i>	47
Tablo 9. <i>Çocukların Duygu Anlama Testi Toplam Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları</i>	50
Tablo 10. <i>Çocukların Duygu Anlama Testi Duygu Tanıma Alt Boyutunun Anne Çalışma Durumlarına Göre Kruskal Wallis Sonuçları</i>	51
Tablo 11. <i>Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı ile Çocuk Yaşı, Kardeş Sayısı ve Aylık Gelir Arasındaki Spearman Korelasyon Sonuçları</i>	52
Tablo 12. <i>Çocukların Ses Bilgisel Farkındalık Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları</i>	54
Tablo 13. <i>Çocukların Yazı Farkındalığı Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları</i>	55

Tablo 14. Çocukların Öyküyü Anlama Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	56
Tablo 15. Çocukların Görselleri Eşleştirme Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	57
Tablo 16. Çocukların Yazı Yazma Öncesi Beceriler Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	58
Tablo 17. Çocukların Ses Bilgisel Farkındalık Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	59
Tablo 18. Çocukların Yazı Farkındalığı Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	60
Tablo 19. Çocukların Öyküyü Anlama Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	61
Tablo 20. Çocukların Görselleri Eşleştirmek Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	62
Tablo 21. Duygu Anlama Testi ve Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı Arasındaki Pearson Korelasyon Sonuçları	64
Tablo 22. Anne Eğitim Durumuna İlişkin Dummy Kodlama.....	68
Tablo 23. Baba Eğitim Durumuna İlişkin Dummy Kodlama	68
Tablo 24. Ses Bilgisel Farkındalığı Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	69
Tablo 25. Yazı Farkındalığını Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	70
Tablo 26. Öyküyü Anlama Becerilerini Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	72
Tablo 27. Görselleri Eşleştirme Becerilerini Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	73
Tablo 28. Yazı Yazma Öncesi Becerileri Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	75

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, önemi ve amacı anlatılmıştır. Daha sonra araştırma soruları, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1.Problem Durumu

Çocuğun doğumundan temel eğitime başladığı güne kadar geçen sürede verilen eğitim, okul öncesi eğitim olarak adlandırılmaktadır. Öğrenmenin ve keşfetmenin çok hızlı gerçekleştiği okul öncesi dönem, yaşamın temelini oluşturur. Gelişimin büyük oranda tamamlandığı ve kişiliğin şekillendiği bu dönem daha sonraki evreleri de etkiler (Aral, 2011).

Çocukların eşit fırsat ve imkânlar ile ileriki yıllarda devam edecekleri eğitim-öğretim kademelerine hazır olmalarının üzerinde de durulan okul öncesi eğitim sürecinde okula hazır oluş ve okul olgunluğu kavramları önemli görülmektedir. Okula hazırlık, çocukların bir üst kademedeki eğitime geçerken öğrenmeyi kolaylaştırabilmesi için edinmiş olmaları gereken ön becerileri kapsamaktadır (Lewit & Baker, 1995). Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2013) programına göre Türkiye’de okul öncesi eğitimin amaçları arasında *çocukları ilkokula hazırlamak* bulunmaktadır. Bu maddenin kapsamına giren okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri ise önemli bir yer tutmaktadır. Bu etkinlikler esnasında asıl hedef, programda da belirtildiği gibi çocukların ilkokulda okuma ve yazmayı hızlı öğrenebilmeleri için gereken ön becerileri kazanmalarını sağlamaktır. Yani erken okuryazarlık becerilerini geliştirmektir.

Duyguların olmadığı bir dünya mümkün görünmemektedir. Bu nedenle duyguları tanıyıp fark ederek daha çok duyumsamak yaşamı daha renkli, coşkulu, sağlıklı ve huzurlu hale getirecektir (Kocayörük, 2004). Bunun yanı sıra beyinle ilgili yapılan çalışmalar duyguların beyinle olan ilişkisini de ortaya çıkarmıştır. LeDoux (2006), insanın mantıksal beyniyle beraber bir de duygusal beyin sistemi (limbik sistem) olduğunu ifade etmektedir. Bu sistem hipokampus ve amigdaladan oluşmaktadır. Beynin bu kısmı duygusal hafıza deposudur ve yaşamdaki her şey bu depoya kayıtlıdır. Yaşanan olaylara ilişkin detaylar hipokampuse kaydedilirken olaylar sonrası oluşan hisler amigdalada depolanır. Bu yüzden de yaşamın sürdürülebilmesi için limbik sistem önem arz etmektedir. Duygular ve beyin arasındaki bu ilişkilerin anlaşılmasının ardından duygulara verilen önem artmıştır (Kavcar, 2011).

Duygusal yeterlilik becerileri incelendiğinde, kapsamına duygu bilgisi, duygusal ifade, duygu düzenlemesi, empati gibi öğelerin girdiği görülmektedir. Bu becerileri daha detaylı inceleyen Saarni (2001) ise; başkalarının duygularını fark etme, yüz ifadeleri ve durumlardan duyguları tespit etme, duygusal ifadeleri kullanma, empati kurabilme, hissedilen duygu ile gösterilen duygu arasında farklılık olabileceğini anlama, duyguları düzenleyebilme ve ilişkilerde duygusal tecrübelerin rolünün farkında olma becerilerinden söz etmektedir. Yüz ifadelerinden, davranışlardan ve durumlardan duyguları anlayabilme becerisi duygu bilgisi olarak tanımlanmaktadır (Trentacosta & Fine, 2009). Duygu bilgisi kapsamında yer alan duyguları tanıma, duygusal yüz ifadelerini ve ipuçlarını değerlendirerek karşımızdaki bireyin hissettiği duyguyu fark edebilme becerileri ise çok önemli bir yer tutmaktadır (Gallase, 2003). Bu becerilerin olumlu bir sosyal duygusal gelişim için gerekliliği vurgulanmıştır (Yaşar, 2015). Aynı zamanda ilkokula hazır bulunuşluk (Garner & Waajid, 2008; Gürgah Oğul, 2014; Waajid, 2006) ve akademik yeterlilik (Trantacosta & Izard, 2007) üzerinde de duygu bilgisinin etkilerini ispatlayan çalışmalar yer almaktadır. Bu nedenle çocukların duygu bilgisine ait becerileri desteklenmeli ve geliştirilmelidir. Çocukların duyguları hakkında konuşmaları sağlandığında kendilerinin ve başkalarının duygularını anlamaya yönelik becerilerinin artacağı düşünülür ancak çocuklara tavırların, yüz ifadelerinin, ses tonlarının ve vücut hareketlerinin anlamlarını öğretmek duygu bilgilerini geliştirmelerine daha fazla yardımcı olacaktır (Shapiro, 1999).

Son yıllarda yapılan çalışmalarda okula hazır olmanın çocuklardaki duygusal becerilerle bağlantısı vurgulanmaktadır (Garner & Waajid, 2008; Gürgah Oğul, 2014; Izard vd., 2001;

Waajid, 2006). Okul öncesi dönem çocukları ile yapılan bir çalışmada da çocukların duygu bilgileri arttıkça okuma yazma öncesi becerilerinde de artış olduğu görülmüştür (Brown'dan aktaran Gürgah Oğul, 2014). Denham (2006) ve Denham, McKinley, Couchoud ve Holt (1990)'un belirttiğine göre çocukların yaşayabileceklerinden daha başka bir duyguyu tanımlayabilmesi, üst düzey bir duygu bilgisi becerisidir. Bu tarz durumlarda, çocukların başka bir kişinin bakış açısını algılamak kendi duygularını geri plana atmaları gerekmektedir. Bu üst düzey becerinin alt yapısının bilişsel gelişimin göstergesi olabileceği ve bunun da akademik performanslarda üstünlük sağlayabileceği belirtilmektedir. Ancak bu ilişkinin kesinleşmesi için daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Bunun yanı sıra çocukların duygu bilgisinin sözel yeteneklerini ve ilerleyen yıllardaki akademik becerilerini öngördüğü (Izard vd., 2001) belirtilmiştir. Bu durumda duygu bilgisinin okul yaşamı boyunca akademik başarı için gereken bir temel olduğu fikri güçlenmektedir. Ancak alandaki araştırmalar incelendiğinde çalışmaların az sayıda ve kısıtlı kaldığı bu yüzden de bu konudaki araştırmaların artmasının alan için gerekliliği görülmektedir. Bu yüzden okul öncesi dönemde gelişen duygu bilgisinin erken okuryazarlık becerilerinin de yordayıcısı olabileceği düşünülmüş ve bu çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının duygu bilgileri ile erken okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

1.2.Araştırmanın Önemi

Geçmiş dönemlerde çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerine psikologlar tarafından odaklanılırken, eğitimciler bilişsel ve akademik gelişime odaklanmaktaydı. Ancak ilerleyen zaman ve artan araştırmalar sonucunda sosyal ve duygusal gelişimin öğrenme ile ilgili tüm alanlarda önemli role sahip olduğu görülmüştür (Denham, 1986).

Yapılan farklı araştırmalarda duygu bilgisinin çocukların ön akademik başarıları ile doğrudan ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Garner & Waajid, 2008; Leerkes, Paradise, O'Brien, Calkins & Lange, 2008). Trentacosta ve Izard (2007) da okul öncesi dönemde duygusal becerileri yüksek olan çocukların ilerleyen yıllarda akademik başarılarının ve dikkat düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Özellikle duygu bilgisinin akademik yeterliliği pozitif yönde öngördüğü de bu çalışmanın sonuçlarındandır. Izard ve arkadaşları (2001) da benzer şekilde okul öncesi dönemde çocukların başkalarının yüz

ifadelerinden duyguları anlayabilme becerileri arttıkça ilerleyen yıllarda akademik başarılarının arttığını belirtmişlerdir.

Thompson (2002), okul hayatında başarının artırılması için sadece zihinsel becerilere değil sosyal ve duygusal becerilere de odaklanılması gerektiğini vurgulamıştır. Bir çocuğun başarılı olarak nitelendirilebilmesi için yalnızca akademik başarı değil başkalarının duygularını anlayabilme, kendi duygu ve davranışlarını düzenleyebilme, çevresiyle başarılı sosyal ilişkiler kurabilme gibi becerileri de göz önünde bulundurulmaktadır. Çünkü sosyal gelişim, duygusal gelişim ve akademik gelişimin birbiri üzerinde etkisi olan alanlardır. Bu alanların, okul başarısı üzerinde de önemli etkileri olduğu söylenebilir (Klein, 2002). Çocukların ilerleyen yıllarda akademik olarak başarılı olabilmeleri için ön akademik becerilerinin okul öncesi dönemde desteklenmesi önemlidir.

Okul öncesi dönem çocuklarının ilkokula bilişsel, duygusal, sosyal ve psiko-motor alanlarda hazır bulunmaları MEB (2013) programında da yer verilen ve desteklenmesi beklenen bir süreçtir. Bu süreç içerisinde bilişsel hazırlık ön akademik becerileri kapsamaktadır. Ön akademik beceriler okuma/yazma becerileri ve matematik becerileri olarak sınıflandırılabilir. Okuma yazma becerileri kapsamında ise sözel dil becerileri, alfabe bilgisi, ses bilgisel farkındalık, sözcük bilgisi, yazı farkındalığı gibi beceriler yer almaktadır. (Morrow & Gambrell'den aktaran Uyanık & Kandır, 2010). Bu becerilerin tamamı erken okuryazarlık becerileri olarak ifade edilebilir. Bahsedildiği gibi, yapılan birçok farklı çalışmada duygusal yeterlilik becerilerinin ilkokula hazır oluş ya da duygusal yeterliliğin alt boyutlarından olan duygu bilgisinin ön akademik beceriler üzerinde etkileri olduğuna dair sonuçlara rastlanmıştır. Ön akademik beceriler kapsamında yer alan erken okuryazarlık becerileri ile duygusal yeterliliğin temelinde bulunan duygu bilgisinin ilişkili olabileceği varsayımı da bu araştırmanın temelini oluşturmaktadır.

Alan yazın incelendiğinde duygu bilgisi ve akademik beceriler arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmalar yer alsa da (Gürgah Oğul, 2014; Trentacosta, Izard, Mostow, & Fine, 2006) genelde çalışmaların duygu bilgisi ile duygu düzenleme ve sosyal becerilerle arasındaki ilişkilere yoğunlaştığı görülmektedir. Duygu anlama ile akranlara gösterilen tepkileri (Kuyucu, 2012), duygu eğitiminin sosyal davranışlar ve duygusal beceriler üzerindeki etkisini (Durmuşoğlu Saltalı, 2010; Izard vd., 2001), duygusal yeterlilik ve duygu anlama becerilerinin sosyal davranışlara etkisini (Bozkurt, 2016; Farina & Belacchi, 2014; Kılıç & Ağaoğlu, 2019; Miller vd., 2006; Yılmaz, 2012), annelerin, çocukların duygu anlama becerilerine etkisini (Özen Uyar, Yılmaz Genç, & Aktaş Arnas, 2018; Pala,

2020; Temiz & Çağdaş, 2015) inceleyen çalışmalar bulunmaktadır. Ayrıca istismara uğrayan çocukların duygu anlama ve duygusal durumlarla başa çıkma becerilerini (Smith & Walden, 1999), Montessori yönteminin çocukların duygu anlama becerilerine etkisini (Kayılı, 2015), okul öncesi dönem çocuklarının duygusal yüz ifadelerini tanıma, duygularını ifade etme, duyguları anlama ve farkında olma, duygu düzenleme becerilerini (Arı & Seçer, 2004; Denham vd., 2003; Garner & Waajid, 2008; Izard vd., 2008; Leerkes vd., 2008; Tenenbaum, Visscher, Pons, & Harris, 2004), inceleyen çalışmalara da rastlanmaktadır. Ancak yurt içi ve yurt dışında yürütülen çalışmalar arasında çocukların duygu bilgileri ile erken okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkiyi birlikte detaylı şekilde inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Bu kapsamda erken çocuklukta duygu bilgisi ve erken okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan bu çalışmanın alan yazındaki mevcut açığı kapatmaya yardım edeceği düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışmanın bulgularının alanda yapılacak diğer çalışmalara yol gösterici bir nitelik taşıması beklenmektedir.

1.3.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların duygu bilgileri ile erken okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Bu temel amaç doğrultusunda araştırma soruları şu şekildedir:

1. Okul öncesi eğitime devam eden çocukların duygu bilgileri ile;
 - Yaşları
 - Kardeş sayıları
 - Ailelerin aylık gelirleri
 - Anne-babalarının yaşları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Okul öncesi eğitime devam eden çocukların duygu bilgileri;
 - Cinsiyetlerine
 - Anne- babanın eğitim durumuna
 - Anne- babanın çalışma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Okul öncesi eğitime devam eden çocukların erken okuryazarlık becerileri ile;
 - Yaşları
 - Kardeş sayıları

- Ailelerin aylık gelirleri
 - Anne babanın yaşları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Okul öncesi eğitime devam eden çocukların erken okuryazarlık becerileri;
- Cinsiyetlerine
 - Anne babanın eğitim durumuna
 - Anne babanın çalışma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Okul öncesi eğitime devam eden çocukların duygu bilgileri ile erken okuryazarlık becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Okul öncesi eğitime devam eden çocukların duygu bilgileri ve demografik özellikleri erken okuryazarlık becerileri alt boyutlarını ne kadar açıklayabilmektedir?

1.4.Varsayımlar

Araştırma kapsamında aileler tarafından doldurulması gereken formların doğru ve tarafsız bir şekilde doldurulduğu varsayılmıştır.

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı uygulaması ile ilgili alınan eğitim sonunda uygulama sürecinin uygun bir şekilde gerçekleştirildiği varsayılmıştır.

1.5.Sınırlılıklar

Bu araştırmada daha fazla sayıda çocuğa ulaşılması hedeflenmiştir ancak gönüllü katılımcı bulunması konusunda sınırlı kalmıştır.

Araştırmaya daha fazla sayıda ilçeden okul dahil edilmek istenmiştir ancak mesafe ve ulaşım sıkıntıları nedeniyle ilçe/okul çeşitliliği konusunda sınırlı kalmıştır.

1.6.Tanımlar

Duygu Bilgisi: Temel duyguları yüz ifadelerinden ve durumlardan çıkarabilmek (Denham, 1998).

Erken Okuryazarlık: Erken okuryazarlık, çocukların doğumdan itibaren okuma ve yazmaya ilişkin geliştirdikleri ön koşul bilgi, beceri ve tutumlardır (Whiteshurst & Lonigan, 1998).

BÖLÜM 2

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmanın değişkenlerini oluşturan duygu bilgisi ve erken okuryazarlık becerisi kavramları tanımlanmış ve gelişimlerdeki etkilere yer verilmiştir.

2.1.Duygu ve Duygusal Yeterlilik

İnsan ilişkileri ve iletişim toplumsal yaşamın temelini oluşturmaktadır. Bu iletişim, bireylerin duygu, düşünce ve bilgilerini her türlü yolla başkalarına aktarmasını içerir. Bu aktarım esnasında duyguların önemli bir yeri vardır (Yıldırım, 1999). Duygular, kişinin sahip olduğu biyolojik temellerden ve yaşadığı tecrübelerden etkilenir (Kagan, 2010). Aynı zamanda karar almada ve hayatı yönlendirmede önemli etkileri vardır (Çeçen, 2002).

Duygular, düşüncelerden önce oluşur. Ancak bunun yanında duygunun gelişimi düşüncelere bağlıdır. Düşüncelerdeki çağrışımlar sayesinde duygular genişler, daha zengin ve çeşitli hale gelir. Bu yüzden de duygular bireylere ve bireylerin içinde bulundukları durumlara göre farklılık gösterir. Bir duyguya ait geçmiş yaşantıları, çağrışımları zengin olanlar duyguyu daha yoğun yaşayabilirler. Kişilere, yaşlara, ırklara, toplumlara, anlayışlara ve kültürlere göre duygular değişkenlik göstermektedir (Gövs, 1998).

Duygular, kalp ve beyin arasındaki köprüye benzetilerek yaşamın anlamını sunan öğrenme fırsatları olarak tanımlanmaktadır (Eren Yavuz, 2004). Farklı bir çalışmada ise insanın çevresiyle ilişki kurarken, ilişkilerini devam ettirirken veya bu ilişkileri değiştirmeye yönelik girişimlerinde duygularını kullandığı vurgulanmaktadır (Campos, Frankel, & Camras, 2004). Duygular LeDoux (2006) tarafından ise günlük yaşamdaki deneyimler

sırasında değerlendirme yapan ve anlam oluşturan sistem olarak tanımlanır. LeDoux (2006), duygu oluşumunda birbirine bağlı olan 3 süreçten bahseder:

- a) Nörofizyolojik biyokimyasal süreç: Hormonlar, kalp atışı, terleme, nefes hızı, deri gerginliği vb.
- b) Hareket ve davranışsal ifade: Kas sistemi, duruş, jest, mimik, ses tonu vb.
- c) Bilişsel deneyimsel süreç: Ne hissettiğinin farkında olma, tanıma, tanımlama.

Ancak 3.süreç devreye girdiğinde yani duyguyu tanımladığımızda hissetmeye başladığımızı belirtir. Bu durumda duygusal süreçler tüm vücudumuzla ve tüm sistemlerimizle dâhil olup yaşadığımız süreçlerdir. Duyguların bir başka işlevi ise yaşama uyum sağlamayı kolaylaştırmasıdır. Farklı durumlara tepki olarak ortaya çıkan duygular, her insanda farklı şekilde ve dozda ortaya çıkabilmektedir. Bir durum karşısında her bireyin farklı duygular hissedebileceğini söylemek mümkündür (Bayhan & Artan, 2004).

Duygular kişinin çevresini, hedefleri ve önem verdiği şeyler doğrultusunda değiştirmeye motive eder. Bireyin yaşam mücadelesinde de önemli bir role sahiptir. Kişi için neyin ve kimin önemli olduğunu duygular söyler ve yine insanlarla/nesnelerle etkileşimleri yönetmek ya da engellemek için kişiyi motive eden, duygulardır (Southam- Gerow, 2014).

Southam- Gerow (2014), duyguların değişik karakteristik özellikleri olduğunu ve bağlamsal olduklarını ifade etmektedir. Yoğunluk ve süre olarak farklılıklar gösterirler böylece çocuklar duyguların “büyük” ya da “küçük” olabildiğini veya “uzun” ya da “kısa” sürebildiğini öğrenirler. Bunun yanı sıra aynı anda pek çok duygu yaşanabileceğini de zamanla fark ederler. Duyguların bağlamsal olması ise bir şeyle ya da birisiyle olan ilişkiler sonucunda ortaya çıkmaları ile ilgilidir. Bu şekilde duygular, kişilerin hareketlerinden, çevrede meydana gelen olaylardan ve kişinin kendi iç dünyasında yaşadığı şeylerden etkilenir/ ortaya çıkar. Bebeklikten itibaren geçerli olmak üzere, yüz yüze etkileşime girildiğinde iletişim kurulan kişiler birbirlerinden duygusal karşılıklar da beklemektedirler (Berk, 2013).

Saarni (2000), duygusal yeterliliğin geliştirilebilir bir beceri olduğunu ifade etmiştir. Duygularla ilgili tüm süreçler duygusal yeterliliğin altında yer alır ve gelişim gösterir. Denham, Bassett ve Zinsser (2012) ise duygusal yeterliliği, duyguların bilinmesi ve duyguları göstermenin ve deneyimlemenin gerektiği zaman düzenlenmesi olarak tanımlamışlardır. Duygusal yeterliliğin ifade etme, anlama ve düzenleme gibi alt başlıklardan oluştuğunu ifade eden Hyson (2002), kendisinin ve başkalarının duygularının

farkında olmayı bu alt başlıkların bileşenleri içine yerleştirmiştir. Southam- Gerow (2014) ise duygusal yeterliliği kişinin farklı durumlarda uyum içinde kalabilmesi için duygusal işlevselliğinin farklı öğelerini kullanabilme yeteneği olduğunu ifade eder. Yani sosyal ilişkilerde duygusal işaretleri gösterebilme yeteneğidir (Saarni, 2000).

Duygusal yeterlilik geniş bir şemsiye gibidir; birçok katkıda bulunan süreci içerirken çeşitli sonuçlar da doğurmaktadır. Bu katkıda bulunanlar arasında birincil olarak benlik (ego), ahlaki eğilim ve gelişimsel tarih sayılabilir. *Benlik*, çevrenin birey için anlamlılığını uyarlanabilir bir şekilde koordine eder ve aracılık yapar. Bu durum yetişkinlikte otomatik hale gelirken bebekler ve çocuklar vakitlerinin çoğunu çevre ile etkileşim halinde öğrenme ve keşfetme için kullanırlar. Geliştirdiğimiz bu benlik duygusal tepkilerimizi de etkiler. Örneğin, belli bir sosyal durumda bir birey öz-yeterlilik hissediyorken bir başka birey bunalmış hissedebilir. Aslında aynı olan bu sosyal durum her bireyde aynı şekilde deneyimlenmediği için verilen duygusal tepkiler de farklıdır. *Ahlaki eğilim* ise karakter ile bağlantı kurularak açıklanır. Karakterin duygusal yeterliliğin içerisinde yer aldığı ve biz olgunlaştıkça duygusal yeterliliğin de daha iyi düzeye geldiği ortaya çıkar. Son olarak benzersiz sosyal ya da *gelişimsel tarihimiz* kültürümüze ait inançları, tutumları ve varsayımları, başkaları hakkındaki gözlemlerimizi ve önemli derecede iletişimde olduğumuz kişilerin pekiştirme kalıplarını içerir. Tüm bu faktörler de bir şeyi hissetmemizin ve sonra o konuda bir şeyler yapmamızın ne anlama geldiğini anlamamıza katkıda bulunur ve duygusal yeterliliğimizin parçalarını oluşturur (Saarni, 2000).

Duygusal yeterlilik becerilerini 8 ayrı başlıkta inceleyen Saarni (2000), başkaları ve kendisinin duygularını fark edebilmeyi açıklayan duygu bilgisini de bu yeterlilikleri arasında belirtmiştir. Kişinin duygu durumuyla ilgili ipuçlarını yakalayıp duyguları ayırt edebilmesi ve bir başkasının duygularını fark ederken farklı duygu durumları ve bilinçaltı halleri olabileceğini göz önünde bulundurması duygu bilgisi başlığı altına alınabilecek yeterliliklerdendir.

Duygusal yeterliliğe sahip olan çocuklar, duygularını farkında olarak ifade edebilir ve aynı zamanda kendinin ve başkalarının duygularını anlayabilirler (Denham, Zinsser & Brown, 2006). Denham (1986) okul öncesi dönem çocuklarında duygusal yeterliliğin en net göstergelerinin duyguları anlamak ve yüz ifadeleri ile doğru bir şekilde eşleştirip tanımlayabilmek olduğunu belirtmiştir.

2.2.Çocuklarda Duygu ve Duygusal Yeterlilik Gelişimi

Çocuklarda duygusal gelişim doğumla başlar ve erken çocukluk dönemi boyunca hızla ilerler (Denham vd., 2003). Buss ve Goldsmith (2007), yaşamın erken dönemlerinde gelişen beyin sapı, hipokampus ve amigdala gibi beyin bölümlerinin sıkıntı, heyecan ve öfke üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu ve bebeklerin de bu duyguları gösterdiğini belirtmişlerdir. Bebeklerin duygusal olarak etkileşime geçtiği ilk kişiler ise anne ve babalarıdır. Bu etkileşim anne karnındayken başlar ve bebek annenin duygusal durumundan etkilenir (Leung vd., 2010). Doğumdan sonra da annenin yaşadığı duygusal durumlar bebeğiyle iletişimini etkiler. Özellikle ebeveyn-bebek ilişkisinde önemli bir yeri olan bebeğin bağlanma duygusu üzerine önemli etkileri olduğu belirlenmiştir. Doğumdan sonraki ilk süreçte kurulacak olan fiziki bağ bebekteki güven duygusu ve bağlanmanın gelişimi için önemli görülmektedir (Santrock, 2012).

Duygular bir iletişim çeşidi olarak düşünülürse bebekler sözel olarak iletişim kurmaya geçmeden önce duygularını ifade ederek aslında bir iletişim başlatmış olurlar (San Bayhan & Artan, 2004). Bebeklerin duygularını iletebilme kabiliyetleri sayesinde anne babaları veya bakım veren kişiyle aralarında duygusal bağ ve etkileşimler başlar (Thompson, 2010). Bebeklerin anne babalarıyla etkileşim kurdukları zaman gösterdikleri iki duygusal ifade, ağlama ve gülümsemedir (Santrock, 2012).

Okul öncesi yıllarda çocuklar duygusal anlamda birçok dönüm noktası yaşar. Gelişen öz farkındalıkları, başkalarını anlama düzeylerini artırır. Başkalarının olumlu/olumsuz duygularını tanımlamaları gelişir, yüz ifadesi ve ses tonuna göre duyguları değerlendirebilirler, kendi duygularına ve sebeplerine olan merakları artar. Duygularını daha iyi düzenlerler, empati becerileri gelişir ve utanç, suçluluk gibi duygular hissetmeye başlarlar. Tüm bunlar okul öncesi dönem çocuğunun duygusal yeterlilik gelişimi için kilometre taşlarıdır. Çünkü okul öncesi dönemde duygusal olarak yeterli olan çocuklar gelecekte akademik ve sosyal alanlarda da başarı göstereceklerdir (McCabe & Altamura, 2011).

Küçük çocuklar ilk zamanlarda kendilerini tanımlamak için fiziksel, somut ve gözlenebilen özelliklerini kullansalar da yaşları ilerledikçe çevredeki insanların duygu tanımlamalarını fark etmeleriyle birlikte onlar da duygu ifadelerini kullanmaya başlarlar (Marsh, Ellis, & Craven, 2002).

Doğumla ortaya çıkan duygusal yeterlilik erken çocukluk boyunca gelişimini sürdürür. Erken çocukluğun sonuna kadar çocukların çoğu duyguları anlama ve düzenleme konusunda ilerleme gösterirler (Trentacosta & Izard, 2007). Duygusal yeterlilik becerileri kapsamında, okul öncesi dönem çocukları ilk olarak duyguları anlamada ilerleme göstererek, duygular hakkında konuşma ve diğerlerinin duygusal durumlarına uygun tepki verme konularında gelişim gösterirler (Berk, 2013, s. 367). Bu durumda duyguları anlamının yaşla birlikte gelişimini sürdürdüğünü söylemek mümkündür ancak 3-6 yaş aralığı duygu anlamının gelişimi için kritik bir zaman aralığıdır (Bayhan & Artan, 2011, s.218). Bu yaşlarda çocuklar, duygu uyandıran durumları, yüz ifadelerinin duygu durumu belirttiğini, duyguların davranışları etkilediğini daha fazla anlamaya başlarlar (Bretherton, Fritz, Zahn-Waxler, & Ridgeway, 1986; Cole, Dennis, Smith-Simon, & Cohen, 2009; Lagattuta, Wellman, & Flavell, 1997). Bebekler 6 aylık olduklarında dikkatlerini çeken olaylara yüz ifadeleri, bakışlar ve çıkardıkları seslerle çeşitli tepkiler verirler (Neşeli ortamda gülümseme, gergin ortamda ağlama gibi) (Berk, 2015, s.250).

2-6 yaş aralığında çocukların hem kendi duygularını hem de başkalarının duygularını anlamaya yönelik becerileri gelişme gösterir (Atay, 2007). Çocuklar 2-4 yaş aralığında duyguları ifade etmek için kullandıkları kelimelerin sayısını belirgin bir şekilde artırır (Denham, Bassett, & Wyatt, 2015). 4-5 yaşlarından itibaren temel duyguların çoğunu doğru yorumlarlar ve duygusal ifadeleri kullanmaya başlarlar (Atay, 2007). Yine 4-5 yaşlarında bir olayın farklı kişilerde farklı duygular ortaya çıkarabileceğini kavramaya başlarlar (Cole vd. 2009).

Çocukların yüz ifadelerinden duyguları tanıma becerilerine ilişkin araştırmalarda önce mutluluk duygusunu, ardından üzüntü ve kızgınlık duygularını, son olarak da korku ve şaşkınlık duygularını tanımaya başladıkları belirtilmektedir (Gross & Ballif, 1991). Okul öncesi dönem boyunca çocuklar öncelikle duyguları yüz ifadelerinden tanıyıp adlandırır ardından da duygulara nasıl tepkiler verilebileceğini öğrenir (Pons vd., 2004).

Mutluluk gelişimine ilk önce minik gülümsemeler ardından da coşkulu gülücükler katkı sağlar (Aksan & Kochanska, 2004). Bebekler ilk haftalarda anneye temaslarına hafif gülümseme ile karşılık verirken ilk ay sonunda hareketli, renkli, dikkat çekici nesnelere gülümsemeye başlarlar (Lavelli & Fogel, 2005). 5-7 ay arasında mutluluk gösteren yüz ifadesi net olarak fark edilmeye başlanır (Kale Karaaslan, 2012). 6-10. aylar arasında anne babalarından da etkilenecek duygusal olarak daha fazla olumlu gelişim gösterirler (Lavelli

& Fogel, 2005). İki yaşındaki çocuklar bir şeyi isteyip aldıklarında mutlu olurlar (Denham, 1998).

Kızgınlık/öfke, bebek bir yaşına gelmeden önce oluşan duygulardandır. İki aylıkken bebekler öfkelerini göstermeye başlarlar ve bunu da genellikle ağlayarak yaparlar. 2 yaşından itibaren ise kızgınlıklarını saldırgan davranışlarla belli etmeye başlarlar ve eğer bunu kontrol altına alamazlarsa yaşıtları tarafından dışlanabilirler (San Bayhan & Artan, 2004).

Üzüntü, büyük kayıplarda uyum göstermeyi kolaylaştıran bir duygudur. Enerjiyi düşürüp, metabolizmayı yavaşlatır (Yılmaz, 2012). Bebekler ve çocuklarda ise kendilerine ilgi gösteren bir bakıcıdan uzak kaldıklarında ya da bakıcı-bebek iletişimi ciddi şekilde hasar aldığında çokça gözlemlenir (Berk, 2013). İki yaş civarına geldiklerinde bir şeyi isteyip alamadıklarında üzüntü duydukları gözlemlenir (Denham, 1998).

Korku, tüm diğer duygular gibi normal bir duygudur. Bebeklikte yaşanan en büyük korku anne-babadan ayrı kalma korkusudur (Preuschoff, 1998). Bebeklerin 6.ayından sonra bu duygu ortaya çıkmaya başlar (Berk, 2013). Çocukların yaşları ilerledikçe farklı korku türleri ortaya çıkabilir (2-3 yaşlarında yüksek ses, 3-4 yaşlarında karanlık, 5-6 yaşlarında masal kahramanları gibi) (Kale Karaaslan, 2012).

Çocuklar öncelikle mutluluk veren veya üzücü durumları ayırt ederler (Denham, 1998). Denham (1986) yaptığı çalışmada çocuklara öncelikle mutlu, üzgün, kızgın ve korkmuş olmak üzere dört farklı yüz ifadesini göstermiştir. Yüz ifadelerini sözel olarak isimlendirmelerini istedikten sonra kuklaları kullanarak çocukların durumlara göre uygun duygunun ismini söyleyip doğru yüz ifadesini seçmelerini istemiştir. Kuklalar kısmında çocuklar mutlu yüz ifadesini kolaylıkla ayırt edip yüz ifadesini doğru seçebilirken her türlü olumsuz durum için (üzgün, kızgın, korkmuş) çoğu çocuk üzgün yüz ifadesini kullanmıştır. Öfke ve üzüntü duygularını zamanla ayırt edebilirken korkuya neden olan durumları anlamakta zorlandıkları görülmüştür.

2.3.Duygu Bilgisi

Duygu bilgisi, insanın yaşamı boyunca var olan ve incelenen bir yapıdır. Her yaşta insan için sosyal ilişkilerin kalitesini de belirleyen bir etkisi vardır. Bunun yanında duygu bilgisi araştırmaları daha çok küçük yaşta çocuklara odaklanır (Garner, 2010). Denham (1998),

duygu bilgisinin varlığını çocukların temel duyguları (mutluluk, öfke, üzüntü, korku) yüz ifadelerinden ve durumlardan çıkarabilmesi olarak görmüştür. Trentacosta ve Fine (2009) da yüz ifadelerinden, davranışlardan ve sosyal ortamlardan duyguları anlayabilme becerisi olarak tanımlamışlardır. Bunu çoğu çocuk yapabilmektedir ve olumsuz duygulara oranla olumlu duygular hakkındaki bilgileri daha fazladır. Zaman ilerledikçe çocuklar kendilerinin ve başkalarının duygularını ayırt etmeye, arka arkaya farklı duygular ve daha sonra da aynı anda farklı duyguların hissedilebileceğini anlamaya başlarlar.

Duyguları fark etme ve anlama becerisi, olumlu sosyal ve duygusal gelişim için kritik bir önem taşımaktadır (Yaşar, 2015). Duyguları anlama becerisi, bir durumun kişide hangi duygunun yaşanmasına neden olacağının bilinmesidir ve bu becerinin gelişiminde yaşantılar oldukça önemlidir (Sroufe'den aktaran Yılmaz, 2012). Aynı zamanda sosyal etkileşim ve ilişkilerin merkezinde de duygusal işlemler bulunmaktadır (Denham, 1998). Yani başarılı sosyal etkileşimler için kendinin ve başkalarının duygularının bilinmesi, anlaşılması önemlidir (Bassett, Denham, Mincic, & Graling, 2012).

Denham ve Kochanoff (2003), yaptıkları çalışma sonucunda duygusal olarak yoğun anlarda, daha iyi duygu bilgisine sahip olan çocukların akranlarıyla iletişimleri açısından avantajlı durumda olduklarını belirtmişlerdir. Arkadaşları tarafından beğenilen bu çocuklar öğretmenlerce de daha sosyal olarak tanımlanmışlardır. Ama duygusal ve sosyal beceriler birbirlerini çok etkileyen ancak birbirlerinden ayrı yapılardır (Denham vd. 2003).

Duygu anlama konusunda yapılan araştırmalara göre kişilerin duyguları anlama becerilerinin gelişmesinin şu sırayı izlediği iddia edilmektedir: ilk olarak kişi kendi içinde olan durumu bilir, sonra diğer kişilerin deneyimlediklerini görsel ipuçlarını değerlendirerek anlarlar ve son olarak başkalarının içsel durumlarını fark ederler (Smiley & Huttenlocher'dan aktaran Ersay, 2009). Denham (1998) duygu bilgisinin; mutluluk, öfke ve korku gibi temel duyguları isimlendirebilmek ve başkalarının duygusal yüz ifadelerini, duygu durumlarını fark edebilmek bileşenlerinden oluştuğunu söyler. Çocukların duygu bilgisi düzeylerinin yüksek olması için onların, duyguları tanınması, buradan elde ettiği bilgileri özümlemesi ve bundan çıkarımda bulunması gerekir (Gürgah Oğul, 2014).

2.3.1.Duygusal Yüz İfadelerini İsimlendirme

Çocukların duygular ve onların isimleri arasında ayırım yapabilmeleri, duyguları anlayabilmeleri için gereken ön şartlardandır (Camras & Allison, 1985). 2-5 yaş arasında

çocuklar mutluluk, üzüntü, öfke ve korku duygularını doğru olarak adlandırabilmektedirler ve bu beceri yaş arttıkça daha iyi düzeye gelmektedir. Aynı zamanda çocuklar mutluluk ve üzüntü duygularını öfke ve korkuya göre daha kolay adlandırabilmektedirler (Denham vd., 1990). Çocuklar korku ve iğrenme duygularının sözel ifadelerini görsel ifadelere göre daha kolay anlamaktadırlar. Buna neden olarak sosyal çevrelerinde korku ve iğrenme ile ilgili çok görselle karşılaşmazlarken sözel olarak anlatımına daha sık şahit olabilmeleri gösterilebilir (Camras & Allison, 1985).

2.3.2.Duygu Oluşturan Durumları Tanımlama

Duygusal farkındalık, insanın kendisinin ya da bir başkasının yaşadığı duyguyu fark etmesi, bilmesidir. Bu durum, kişinin kendi duygusal durumunu tanımlamasını sağlayan fizyolojik, bilişsel ve sosyal işaretleri fark etmesinden ve analiz etmesinden ortaya çıkar. Duygusal farkındalığın, duygusal yeterliliğin anahtar bir tamamlayıcısı olduğu söylenebilir. Fizyolojik göstergelerin farkına varmak, duyguları tanımlayabilmek ve duygularla ilgili ortama bağlı faktörleri öğrenmek kendi duygularını düzenlemeyi ve sosyal hayatta diğer kişilerle etkileşimlerin uyumlu olmasını kolaylaştırır (Southam- Gerow, 2014). Çocuklar da kendilerinin ya da diğer insanların duygu durumlarını fark edebilmek için onları ortaya çıkaran durumlar hakkında bilgi sahibi olmalıdırlar.

Okul öncesi dönem boyunca çocukların duygusal durumların nedenlerini anlama becerileri süreç içerisinde gelişmektedir (Denham, 1998). Aynı zamanda duygular vücutta fizyolojik bazı değişiklikler de meydana getirir. Bunların da fark edilip ayırt edilebilmesi önemlidir (Southam- Gerow, 2014).

Temel duygular için yaşanan durumu tanımlama gelişimi, duygusal ifadelerin algılanması ve isimlendirilmesinin gelişimine benzerlik göstermektedir. Çocuklar ilk önce kendilerini mutlu eden ya da üzen durumları ayırt eder; daha sonra ise öfkeyi açığa çıkaran durumları ayırt edebilir (Denham, 1998). Okul öncesi dönemdeki birçok çocuk, duyguları ifade ediliş şeklinden ya da onu ortaya çıkaran durumdan anlayabilmektedir (Denham, 1986).

Çevremizdeki diğer kişilerin duygularının farkındalığını kazanmak, gözlemlemeye bağlıdır. Yüz ifadeleri ve beden işaretleri karşımızdakinin duygusal durumunun belirtilerini net bir şekilde gösterir. Çocuklarda yaşla birlikte duygu bilgisi gelişimi ele alındığında 3-5 yaş aralığındaki çocukların temel duyguları kolay ve bildikleri yüz ifadeleri ve durumlardan anlayabildikleri görülmektedir.

Dört yaşındaki çocuklar altı temel duyguyu (mutluluk, üzüntü, kızgınlık, sevgi, korku ve şaşırma) iyi-kötü duygular olarak sınıflandırabilirken bu duygulara örnekler de verebilirler. Çocuklar 5 yaşına geldiklerinde arka arkaya yaşanan farklı duyguları anlayabilirler ancak aynı anda iki farklı duygu hissedilebileceğini kavrayamazlar. Yine 5-6 yaşlarında bir başkası için ya da bir durum için farklı duygular hissedilebileceğini anlarlar (Ersay, 2009).

2.4.Duygu Bilgisi Modelleri

Duygu bilgisi için araştırmacılar çeşitli teorik modeller ortaya çıkarmışlardır. Denham (1998) ve Pons, Harris ve Rosnay (2004) yaşa göre gelişen 9 basamaktan oluşan modeller sunarken Hadwin, Baron-Cohen, Howlin ve Hill (1996) duygu bilgisinin 5 düzeyini tanımlamışlardır.

2.4.1.Denham'ın Duygu Bilgisi Modeli

Çocukların çoğu erken çocukluğun ilk zamanlarında, ifade tarzından ya da durumlardan doğru duygu varsayımları yapabilir. Çocuklar okul öncesi dönemde mutluluk duygusunu rahatlıkla anlayabilirken bu dönemin sonlarına doğru olumsuz duyguları anlayabilme konusunda da giderek daha uzman hale gelmeye başlarlar (Denham vd., 2012). Çocukların duygu anlama becerilerinin gelişmesi öz farkındalıklarına, duygu düzenleme becerilerine, sosyal yeterliliklerine ve çevreleri/yaşlıları ile olumlu ilişkiler kurma becerilerine de katkı sağlamaktadır (Denham vd., 2003). Denham (1998, s.59)'a göre duygu bilgisindeki gelişme dokuz aşamada meydana gelmektedir:

1. Sözel ve sözel olmayan yollarla duygusal ifadeleri isimlendirme,
2. Duygu ortaya çıkaran tipik durumları tanımlama,
3. Duygu ortaya çıkaran durumların nedenleri ve duygusal tepkilerin sonuçları ile ilgili çıkarım yapma,
4. Kendi duygusal durumlarını ifade edebilmek ve başkalarının duygusal ifadelerini anlamlandırabilmek için duygu dilini kullanabilme,
5. Başkalarının duygu ifadelerinin kendininkinden farklı olabileceğini fark etme (tipik olmayan durumlar karşısında),

6. Duygu düzenleme yöntemlerini bilme,
7. Duygu gösterme kurallarını hakkında bilgi sahibi olma,
8. Aynı anda birden fazla duygunun (bunlar çatışan duygular bile olsa) hissedilebileceği bilgisine sahip olma ve
9. Daha karışık olan sosyal ve öz-bilinçli duygular hakkında fikir sahibi olmaya başlamak

2.4.2.Pons ve Arkadaşlarının Duygu Bilgisi Modeli

Pons, Lawson, Harris ve Rosnay (2003) duygu anlayışının farklı bileşenlerden oluştuğunu belirtmişlerdir. Duygu bilgisiyle ilgili yapılan araştırmaları eleştirmişlerdir. Bu araştırmaların genellikle duygu anlayışı becerilerinin ortaya çıktığı yaşa odaklandıkları ancak çalışmaya dahil edilen çocukların küçük yaşlarda oldukları ve aralarında yaş farkının az olmasına dikkat çekmişlerdir. Çocuklar arasındaki bireysel farklılıkların çalışmalarda göz ardı edildiğini savunmuşlardır (bakıcıya bağlanma, aile içindeki duygu konuşmaları, dil gelişimi vb.). Bu durumları göz önüne alarak 4-5, 10-11 yaş aralığındaki çocuklarla yaptıkları çalışmada duygu anlamada bireysel farklılıklar olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Duygu anlayışının yaş ve bireysel farklılıklarla değiştiği sonucundan yola çıkarak Pons ve diğerleri (2004) alan yazını da gözden geçirerek duygu anlayışının 9 farklı bileşenini ortaya çıkarmışlardır. 3-5-7-9-11 yaşlarında 100 çocukla yürüttükleri çalışmalarında çocukların duygu anlayışının her bileşende yaşla geliştiği, 9 bileşen üçerli şekilde bir araya gelerek 3 gelişim aşaması oluşturmaktadır ve gelişim aşamalarındaki bileşenler arasında anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Bu üç gelişim döneminden ilki 5 yaş civarlarında duyguların toplumla ilgili önemli yönlerinin kavranması, ikincisi 7 yaş civarında duyguların zihinsel temellerinin anlaşılması ve üçüncüsü 9-11 yaşlarında bir durum karşısında bir kişinin farklı bakış açılarıyla farklı duyguları aynı anda nasıl yaşadığının anlaşılması olarak özetlenebilir. Pons ve diğerleri (2004, s.128) tarafından tanımlanan 9 bileşen şu şekildedir:

1. Tanıma: Çocuklar 3-4 yaşlarına geldiklerinde ifade edici ipuçlarını da kullanarak duyguları ayırt edip isimlendirebilir.
2. Dış neden: Yine 3-4 yaşlarında çocuklar dış etkenlerin başka çocukların duygu durumlarını nasıl etkilediğini kavramaya başlarlar.

3. Arzu: Çocuklar 3-5 yaşlarındayken kişilerin verdikleri duygusal tepkilerin arzularına/isteklerine göre şekillendiğini ve bu yüzden farklı arzulara sahip kişilerin bir durum karşısında farklı duygular hissedebileceğini kavrayabilirler.
4. İnanç: 4-6 yaş aralığındaki çocuklar doğru ya da yanlış fark etmeksizin insanların inançlarının duygusal tepkilerini etkilediğini kavrayabilirler.
5. Hatırlatıcı: 3-6 yaş aralığında hafıza-duygu arasındaki ilişkiyi kavrayabilirler. Zamanla yoğunluğu azalan bir duygunun bir hatırlatıcı ile karşılaşıldığında tekrar artabileceğini anlamaya başlarlar.
6. Düzenleme: Çocuklar yaşları ilerledikçe duygu kontrolünü sağlamak için farklı yöntemler kullanabilirler. 6-7 yaşlarında genellikle davranışsal stratejileri tercih etseler de 8 yaş ve daha sonrasında psikolojik stratejileri daha etkili şekilde kullanabilirler.
7. Saklanma: İnsanlarda var olabilen gerçek duygu ile gösterilen duygu arasındaki uyumsuzluğu çocuklar 4-6 yaş arasında anlayabilirler.
8. Karışık: Neredeyse 8 yaşından sonra çocuklar bir kişide belli bir olaya karşı birden fazla duygusal tepki oluşabileceğini ve hatta bu duyguların karşıtlık barındırabileceğini kavrayabilirler.
9. Ahlak: 8 yaşından itibaren çocuklar olumsuz duyguların; yalan, hırsızlık, suç gizlemek gibi ahlaki olarak desteklenmeyen davranışlardan; olumlu duyguların ise fedakarlık, dürüstlük gibi ahlaki olarak övülebilen davranışlardan kaynaklandığını anlayabilirler.

2.4.3.Hadwin ve Arkadaşlarının Duygu Bilgisi Modeli

Hadwin, Baron-Cohen, Howlin ve Hill (1996) tarafından oluşturulan duygu bilgisi modeli duyguyu anlama sürecinin beş seviyeden oluştuğunu ifade etmektedir. Seviye 1 en basit seviye 5 ise en zor seviye olarak belirtilmiştir. Normal gelişim gösteren çocukların duygu bilgisi kavramlarını edinirken bu adımlardan geçtiklerini ifade etmişlerdir. Çalışma sırasında her seviye için çocuklara duygu anlayışının farklı aşamaları ile ilgili öğretimler yapılmış ve gerekli testler uygulanmıştır. Sonuç olarak da duygu bilgisinin şu 5 seviyede sırasıyla gelişim gösterdiğine ulaşılmıştır (Hadwin vd., 1996, s.349):

1. Seviye: Çocuk mutlu, üzgün, kızgın ve korkmuş duygu ifadelerini fotoğraflık yüzlerde fark edebilir.

2. Seviye: Çocuk aynı yüz ifadelerini şematik (çizim) resimlerde fark edebilir.
3. Seviye: 3 yaşlarına gelen çocuk duyguları (mutlu, üzgün, kızgın, korku) ortaya çıkaran tipik durumları bilebilir.
4. Seviye: Bu seviyede çocuklar isteklerin/arzuların duygulara neden olabileceğini anlayabilirler.
5. Seviye: Son olarak bu aşamada da inançların duygulara neden olabileceğini bilebilir.

Tablo 1’de bu üç teoriye ait duygu bilgisi anlayış düzeyleri yer almaktadır. Bu düzeyler incelendiğinde dikkat çekici bir nokta olarak şu söylenebilir: Duygusal ifadelerin tanınması her üç model için de ilk seviye olarak belirlenirken 2. seviye olarak da duruma bağlı olarak ortaya çıkan duyguların anlaşılması yer almaktadır (Bassett vd., 2012).

Tablo 1

Denham, Pons ve Hadwin'in Duygu Bilgisi Kuramlarının Karşılaştırılması

Beceri Alanı	Denham (1998)	Pons vd. (2004)	Hadwin vd. (1996)
Tanıma	1.seviye	1.seviye	Fotoğrafik: 1. Seviye Şematik: 2. Seviye
Duygu uyandıran durumları belirleme	Tipik: 2. Seviye Atipik: 5. Seviye	2.seviye	3. seviye
Duyguların neden ve sonuçlarını çıkarma	3.seviye	-	-
Duygu dili kullanma	4.seviye	-	-
İstek temelli duyguları anlama	-	3.seviye	4. seviye
İnanç temelli duyguları anlama	-	4.seviye	5. seviye
Hatırlatıcı	-	5.seviye	-
Duygu düzenleme stratejilerini bilme	6.seviye	6.seviye	-
Duygu gösterme kuralları hakkında bilgiyi geliştirme	7.seviye	7.seviye	-
Karmaşık duygular hakkında bilgiyi geliştirme	8.seviye	8.seviye	-
Sosyal ve öz-bilinçli/ ahlaklı duygular geliştirme	9.seviye	9.seviye	-

Bassett, H. H., Denham, S., Mincic, M., & Graling, K. (2012). The structure of preschoolers' emotion knowledge: Model equivalence and validity using a structural equation modelin approach. *Early Education and Development*. 23 (3), s.261 kaynağından uyarlanmıştır.

2.5.Okul Öncesi Dönemde Duygu Bilgisi ile İlgili Yurt İçi ve Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Alan yazın incelendiğinde okul öncesi dönemde duygu bilgisi ile akranlara karşı tepkiler (Kuyucu, 2012), sosyal problem çözme (Yılmaz, 2012), ilkokula hazır bulunuşluk (Gürgah Oğul, 2014; Garner & Waajid, 2008; Izard vd., 2001; Waajid, 2006) ve annelerin kullandığı duygusal tepkiler (Nelson vd., 2012) arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalara rastlanmıştır. Ayrıca çocukların duygu bilgileri üzerinde etkili olabilecek çeşitli faktörleri inceleyen çalışmaların da (Arı & Seçer, 2004; Izard vd., 2001; Kale Karaaslan, 2012) olduğu görülmüştür.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde amacı çocukların duygu anlama beceri düzeylerinin akranlarına karşı gösterdikleri duygusal davranışsal tepkilere etkisini ve akranlarına karşı gösterdikleri duygusal davranışsal tepkileri çeşitli değişkenler açısından incelemek olan, Kuyucu (2012) tarafından yapılan yüksek lisans tez çalışmasına rastlanmaktadır. Çalışmaya Konya ilinde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 ay arasındaki 359 çocuk katılmıştır. Çocukların duygu anlama becerilerini belirlemek amacıyla Denham Duygu Anlama Testi (DAT) araştırmacı tarafından Türkçeye uyarlanıp kullanılmış; akranlarına karşı gösterdikleri duygusal davranışsal tepkiler Akran Tepki Testi kullanılarak incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda ise çocukların akranlarına karşı gösterdikleri duygusal ve davranışsal tepkilerin duygu anlama düzeyi, okul öncesi eğitim kurumuna devam süresi, cinsiyet, kardeş sayısı, anne öğrenim düzeyi, baba öğrenim düzeyi ve ailenin gelirine göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların duygu anlama düzeyleri arttıkça olaylar karşısında uygun duygusal tepkiyi tercih etmelerinin de arttığı görülmüştür. Aynı zamanda yine duygu anlama düzeyi yüksek olan çocukların saldırgan davranışları tercih etmelerinin azaldığı belirtilmiştir.

Arı ve Seçer (2004) yapmış oldukları çalışmada okul öncesi eğitime devam eden çocukların duygusal yüz ifadelerini tanıma becerilerini etkileyen faktörleri (sosyo-kültürel faktörler, cinsiyet, anne öğrenim düzeyi, baba öğrenim düzeyi ve kardeş sayısı) incelemiştir. Araştırma, ilkokulların anasınıflarına devam eden 100 çocukla yürütülmüştür. Yapılan analizler sonucunda çocukların duygusal yüz ifadelerini tanıma becerilerini (şaşkın yüz ifadesi hariç) alt sosyo-kültürel özelliklerin etkilediği, cinsiyet ve kardeş sayısının duygusal yüz ifadelerini tanımada etkili olmadığı ve anne baba eğitim düzeyinin çocukların duygusal yüz ifadelerini tanımayı öngördüğü sonucuna ulaşılmıştır. Şehir/ kasaba gibi alt kültürlerden gelen çocukların mutlu, üzgün ve öfkeli yüz ifadelerini

köy alt kültüründen gelen çocuklara göre daha fazla tanıdıkları görülmüştür. Ayrıca anne babanın öğrenim düzeyi arttıkça çocukların duygusal yüz ifadelerini tanıma becerilerinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz (2012) ise 60-72 aylık çocukların duyguları anlama becerilerinin sosyal problem çözme becerilerine etkisini araştırmak amacı ile Konya il merkezine bağlı okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocuklardan seçilen 350 çocuk ile yaptığı çalışmada veri toplama aracı olarak DAT ve Wally Sosyal Problem Çözme Testi kullanmıştır. Çalışmanın sonucunda çocukların sosyal problem çözme becerilerinin duyguları anlama becerileri, yaş, kardeş sayısı, okul öncesi eğitim kurumuna devam süresi ve anne öğrenim durumuna göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların duygu anlama becerileri arttıkça sosyal problem çözme becerilerinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Gürgah Oğul (2014) okul öncesi dönem çocuklarının ilkokula hazır bulunuşlukları ile duygu bilgileri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada 60-78 aylık 303 çocukla çalışmıştır. Veri toplama aracı olarak DAT ve Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği kullanmıştır. Yapılan analizler sonucunda çocukların duygu bilgileri ile ilköğretime hazır oluşları arasında pozitif yönlü anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kale Karaaslan (2012) Konya ilinde ilköğretim 1.sınıfa devam eden 254 çocukla yürüttüğü çalışmada çeşitli faktörlerin çocukların duyguları tanıma ve ifade etme becerilerine olan etkisini incelemiştir. Yapılan analizler sonucunda okul öncesi eğitim alan çocukların duyguları anlama ve ifade etme becerileri anlamlı şekilde daha yüksek bulunurken; cinsiyet ve kardeş sayısının bu becerileri etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

Nelson vd. (2012) yaptıkları araştırmada, annelerin ev ortamında kullandıkları duygu ifadelerini ve bu ifadelerin çocukların duygusal gelişimlerine olan etkilerini incelemişlerdir. Araştırmaya 3 yaşında çocuğu olan 260 ebeveyn katılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, düşük düzeyde olumlu duygu ifadesi sergileyen annelerin çocuklarının “anne-çocuk iletişimi” sırasında daha az olumlu duygu sözcüğü kullandığı görülmüş ve yine bu çocukların 4 yaşına geldiklerinde diğer çocuklardan daha düşük düzeyde duygu düzenleme becerisine sahip oldukları gözlemlenmiştir.

Garner ve Waajid (2008) ekonomik durum ve etnik açıdan çeşitliliğe sahip 74 okul öncesi dönem çocuğuyla yaptıkları çalışmada duygu bilgisinin okul hazırlığına olan etkisini de incelemişlerdir. Demografik verileri de işleme alarak yaptıkları analizler sonucunda duygu bilgisinin okula hazır oluşu doğrudan etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Duygu bilgisi

konusunda daha üst düzeyde olan çocukların diğer değişkenlerden bağımsız olarak okula hazır oluş konusunda da daha iyi düzeyde oldukları belirtilmiştir.

Izard ve arkadaşları (2001) araştırmalarında, sosyo ekonomik düzeyi düşük ailelerden gelen 72 okul öncesi dönem çocuğunu 5 - 9 yaş aralığında takip etmişlerdir. Araştırma kapsamında çocuklara duyguları anlama becerilerini geliştirmelerine yönelik eğitim verilmiştir. Yapılan analizler sonucunda bu eğitimin çocukların sosyal davranışları ve akademik başarıları üzerinde önemli bir etki yarattığı, davranış ve öğrenme problemlerini azalttığı, sözel iletişimi artırdığı görülmüştür. Araştırmanın diğer bulguları da okul öncesi dönemde başkalarının yüz ifadelerini tanıyabilme ve duygularını anlayabilme becerisinin yaşamın sonraki yıllarında sosyal ilişkiler ve akademik başarılar üzerinde etkili olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Trentacosta ve Izard (2007) okul öncesi dönem çocuklarının duygusal yeterlilikleri ile 1.sınıfa başladıklarındaki akademik yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmalarında azınlık ve düşük gelirli ailelerden gelen 193 okul öncesi dönem çocuğunun duygusal yeterlilikleri ile ilgili veri toplamışlardır. Ardından bu çocukların 142'sinin birinci sınıftaki akademik başarılarını takip etmişlerdir. Yapılan analizler sonucunda ise duygu bilgisi ile akademik yeterlilik arasında herhangi bir aracı olmadan direkt etki olduğu görülmüştür. Araştırmacılar, duygular için yüz, davranış ve durum ipuçlarını anlama eğitiminin akademik başarıyı teşvik edebileceğini belirtmişlerdir.

Waajid (2006), okul öncesi dönem çocuklarının okula hazır oluşlarına sosyal-duygusal yeterlilikleri ve öğretmen-öğrenci ilişkilerinin etkilerini incelemek üzere bir araştırma gerçekleştirmiştir. Çocukların duygusal yeterliliklerini değerlendirmek için Denham'ın Duygu Anlama Testi'nden yararlanılarak oluşturulmuş görüşme soruları kullanılmıştır. Sosyal yeterlilikleri Okul Öncesi Sosyo-Duygusal Profil; öğrenci-öğretmen ilişkisi Pianta Öğrenci-Öğretmen İlişkisi Ölçeği ve okula hazır oluşları Öğrenmenin Değerlendirilmesi için Gelişimsel Göstergeler ölçeği ile ölçülmüştür. 3-4 yaşlarında 58 çocukla yapılan araştırma sonucunda yaş değişkeni kontrol edildiğinde duygusal yeterliliklerinin okula hazır oluşu pozitif yönde yordayan değişkenlerden biri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okula hazır bulunan çocukların duygusal yeterlilikleri de daha iyi düzeyde bulunmuştur.

2.6. Erken Okuryazarlık Becerileri

İlkokula başlamak tüm çocuklar için oldukça önemli bir geçiştir. Çocuklar ilkokula başladıklarında kazanmaları beklenen birçok beceriden en önemlisi okuma- yazma becerisidir. Ancak yapılan çalışmalar göstermiştir ki pek çok ön beceriye sahip olmadan okula başlayan çocuklar okuma-yazma öğrenme konusunda oldukça zorlanmışlardır (Lefebvre, Trudeau, & Sutton, 2011). Okuma-yazma becerilerinin gelişimi formal okuma-yazma öğrenme sürecinden çok daha önce başlamaktadır. Çocuklar doğdukları andan itibaren bu beceriye ilişkin birçok temel oluşturmaya başlarlar. Çocuklar ayrıca sözel dil becerilerini destekleyici uyaranlarla karşılaştıkça okuma-yazma becerileri de desteklenmiş olur. Bunun dışında bilişsel, sosyal, duygusal, görsel ve işitsel alanlardaki gelişim de bu becerileri destekler. Tüm bunlardan hareketle okuma-yazmanın doğal bir süreç içerisinde geliştiği ve yaşamın ilk yıllarındaki çalışmaların okuma-yazmaya hazırlık ile ilgili bir bilinç oluşumuna yardımcı olduğu söylenebilir. Bu nedenle okul öncesi eğitim süresince çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerinin desteklenmesi çok önemlidir (Erdoğan, 2013). Ancak burada dikkat edilmesi gereken önemli nokta MEB (2013) programında da belirtildiği gibi çocuklara okuma-yazma öğretmek değil, onların gelişim özelliklerine göre okuma-yazma sürecine ilişkin ön becerilerini desteklemek amaçlanmalıdır.

Wilson ve Lonigan (2010) erken okuryazarlığın okuma-yazmayı öğrenmeden önce, gelişimsel dönemler halinde, hızlı ve etkili bir şekilde okuma yazma öğrenmek için çocuğun ihtiyaç duyduğu ön bilgi, beceri ve tutumlar olduğunu belirtmişlerdir. Erken okuryazarlık kavramı, okuryazarlık öğrenmenin bir çocuğun hayatının erken dönemlerinden itibaren başlayan gelişimsel bir süreç olduğunu ifade eder. Bu ifadeye göre de okuryazarlıkla tanışmak okula başlamadan çok önce gerçekleşen bir olaydır. Bu kavram içerisinde birçok farklı bakış açısı barındırmaktadır. Örneğin hâlâ birçok eğitim alanında baskın olan *okuma-yazmaya hazırlık* yaklaşımı çocukların, okuma yazma eğitiminden yararlanabilmeleri için önce ne yapmaları gerektiği konusundaki soruları odak noktası olarak almıştır. Bunun aksine, *erken okuryazarlık* görüşü, okul öncesi dönemde ortaya çıkan erken okuryazarlıkla ilgili davranışlara vurgu yapmaktadır. Sözcük bilgisi, harf bilgisi, ses bilgisel farkındalık, yazı farkındalığı ve dinlediğini anlama becerileri erken okuryazarlık becerileri içerisinde yordayıcılığı en yüksek becerilerdir (Whiteshurst & Lonigan, 1998). Pek çok araştırmacı tarafından yapılan çalışmalar da erken okuryazarlık becerilerinin alt boyutlarının, çocukların ilkokulda gösterecekleri okuma ve yazma becerileri için güçlü birer yordayıcı olduklarını göstermiştir (Cabell, Justice, Konold, &

McGinty, 2011; Greenfield Spira, Storch Bracken, & Fischel, 2005; Missall vd., 2007; Nelson, 2005).

Birçok farklı araştırma incelendiğinde erken okuryazarlık kavramı içerisine giren becerilerin sözel dil, ses bilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, harf/alfabe bilgisi, dinlediğini anlama ve yazı yazma becerileri gibi alt boyutlara ayrıldıkları görülmüştür. (Aarnoutse, Leeuwe, & Verhoeven, 2005; Elliott & Olliff, 2008; Greenfield Spira, Storch Bracken, & Fischel, 2005). Bu alt becerilerin çocuklardaki gelişimi beş başlık halinde incelenmiştir.

2.6.1.Ses Bilgisel Farkındalık Gelişimi

Ses bilgisel farkındalık, alfabetik kurallara dayalı harf ile sesler arasındaki ilişkilerin sözcüğün yapısında bulunan ses bilgisel organizasyonunu anlama becerisi olarak tanımlanabilir (Wright & Jacobs, 2003). Örneğin çocuğa bir ses verildiğinde o sesle başlayan sözcükler üretmesi, bir sözcüğü seslerine sözel olarak ayrabilmesi, son ses/ilk sesleri kullanarak yeni sözcükler türetebilmesi, uyakların farkına varabilmesi gibi beceriler ses bilgisel farkındalığın önemli becerilerindendir (Ergül, 2016). Hempenstall (2003) ise ses bilgisel farkındalık becerileri içerisine birçok farklı alt beceriyi dahil etmiştir. Bunlar; cümleleri oluşturanların kelimeler olduğunu fark etmek, kelimelerin kafiyeli olabileceğini, aynı sesle başlayabileceklerini, aynı sesle bitebileceklerini, kelime ortalarındaki seslerin aynı olabileceğini, sesbirimlerine ayrılacaklarını, sesbirimlerden yeni kelimelerin oluşabileceğini ve kelimelerden bazı hece ya da sesler çıkarıldığında farklı anlama sahip yeni kelimeler oluşabileceğini fark edebilmektir. Bu bilgiler ışığında yapılan birçok çalışmada da ses bilgisel farkındalık becerilerinin okuma ve yazmaya geçişte çok önemli etkileri olduğunu ortaya koyulmuştur (Bailet, Repper, Piasta, & Murphy, 2009; Ehri, Nunes, Stahl, & Willows, 2001; Kjeldsen, Karna, Niemi, Olofsson, & Witting, 2014; Laing & Espeland, 2005).

Çocuklarda ses bilgisel farkındalık, sözcüğün anlamıyla ilgili bir durum değildir. Anlama değil sözcüğün ses yapısı hedeflenmektedir. Dilin anlamından uzaklaşarak yapısına odaklanıldığı için bu durum bir yandan da üst bilişsel farkındalık gerektirmektedir. Hem bilişsel hem de dil gelişimi için önemli olan bu farkındalık birkaç yıl içerisinde gelişir. Ses bilgisel farkındalık, çocukların ilkokula başladıklarında harf seslerini öğrenmesine ve sözcükleri çözümlemesine kolaylık sağlar (Karaman, 2013). Okul öncesi ve ilköğretimin

ilk yıllarında ses bilgisel farkındalık becerilerinin gelişimsel açıdan basitten karmaşığa doğru sıralanması Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2

Ses Bilgisel Farkındalık Gelişim Aşamaları

KARMAŞIK	Sesleri silme/atabilme Sözcükleri ses birimlerine ayırabilme Sesleri birleştirerek sözcükleri oluşturabilme Son sesleri fark etme. İlk sesleri fark edebilme: Örneğin balık ve ay aynı sesle mi başlar? Uyakları fark edebilme: Örneğin bana “köpek” ile uyaklı bir sözcük söyle.
BASİT	Heceleri fark edebilme

Schuele, Skibbe ve Rao’ dan aktaran Karaman, G. (2013). Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme aracının geliştirilmesi, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*. Ankara kaynağından alınmıştır.

Turan ve Gül (2008, s.280) ise ses bilgisel farkındalık becerilerinin gelişim sırasını şu şekilde belirtmiştir:

- Kafiye becerileri
- Kelimeleri hecelere ayırabilme
- Aynı sesle başlayan kelimeleri fark etme
- Aynı sesle biten kelimeleri fark etme
- Bir kelimenin ses sayısını bulabilme ve sesli-sessiz, sessiz-sesli, sessiz-sesli-sessiz yapıdaki kelimeleri seslere ayırabilme
- Sessiz-sessiz-sesli-sessiz, sessiz-sesli-sessiz-sessiz ve sessiz-sessiz-sesli-sessiz-sessiz yapıdaki kelimeleri ses yapılarına ayırabilme
- Bir kelimedeki bazı seslere çıkararak o kelimeyi tekrar söyleyebilme.

2.6.2.Yazı Farkındalığı Gelişimi

Wilson ve Lonigan (2010) tarafından yazı farkındalığı yazının işlevleri ve biçimi hakkında farkındalık sahibi olma olarak tanımlanmıştır. Yazı farkındalığı okul öncesi dönemde erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi için önemli ve geliştirilmesi gereken bir noktadır (Whiteshurst & Lonigan, 1998). Yazı farkındalığı kavramı; çocuğun kendi ismini

tanıması, logoları tanıması, sembollerin sözel bir ifadeye karşılık geldiğini bilmesi, yazının soldan sağa ve yukarıdan aşağıya doğru ilerlediğini bilmesi, noktalama işaretlerini ayırt etmesi, yazıyı diğer sembollerden ayırt etmesi gibi becerileri kapsamaktadır (Ergül, 2016). Okul öncesi eğitimde amaçlanan çocuklara okuma yazmayı öğretmek değil, okuma yazmayı kolay ve çabuk öğrenebilmeleri için gerekli olan ön koşulları kazandırabilmektir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2013; Saracho, 2017). Özen Altınkaynak ve Akman (2016) yaptıkları çalışmada okul öncesi dönemde yazı farkındalığı konusunda desteklenen çocukların erken okuryazarlık becerilerinin de gelişim gösterdiğini belirtmişlerdir. Bu beceriler okuma yazma ile ilgili becerileri de doğrudan etkilemektedir (Speece, Ritchey, Cooper, Roth, & Schatschneider, 2004).

Justice ve Ezell (2004) yazı farkındalığının; yazının anlamı, kitap ve baskı kuralları, alfabe bilgisi ve sözcük bilgisi olmak üzere dört alanı olduğunu ifade etmişlerdir. Bu alanlara ilişkin detaylı bilgiler tablo 3'te paylaşılmaktadır.

Tablo 3

Yazı Farkındalığı Gelişim Hedefleri ve Örnekleri

Yazma Hedefleri	Tanımlar Örnekler
Yazı Bilgisinin İçeriği	
Yazının İşlevi	Yazının işlevini, anlam taşıdığını açıklar.
Çevresel Yazı	Çevredeki yazı, resim veya çizimler kendi içerisinde anlam taşır.
Okuma Kavramı	Okuma işlevi bilgiyi iletmek veya bir hikâye anlatmak içindir.
Kitap Organizasyonu	
Sayfa Sırası	Kitabı uygun sayfa sırasında okumadır.
Kitabın İsmi	Kitap başlığı bir etikettir ve bir anlamı vardır.
Sayfanın Alt/Üst Bilgisi	Okuma yukarıdan aşağıya doğru gerçekleşir.
Yazının Yönü	Yazının ve okumanın yönü soldan sağa doğrudur.
Yazarın/Çizerin Rolü	Bir kitabı yazan veya çizen birinin olduğunun bilinmesidir.
Alfabe Bilgisi	
Harflerin İsmi	Alfabadeki harflerin bilinmesi
Harf Bilgisi	Sözcüklerin harflerden oluştuğu bilgisi
Büyük/Küçük Harfler	Büyük ve küçük harflerin tanınması
Sözcük Bilgisi	
Yazı İçindeki Sözcük Kavramı	Sözcüklerin harflerden farklı oluşudur.
Uzun-Kısa Sözcükler	Sözcüklerin farklı yapılarının olduğu bilgisidir.
Harfler	Sözcükler harflerden oluşur.
Sözcük Tanıma	Bazı çok kullanılan sözcüklerin çocukları tarafından kolaylıkla tanınmasıdır.

Zucker, T. A., Ward, A. E., & Justice, L. M. (2009). Print referencing during read-alouds: a technique for inscreasing emergent readers' print knowledge. *The Reading Teacher*, 63 (1), s. 64-65 kaynağından uyarlanmıştır.

Okul öncesi dönemde çocukların yazı farkındalığı 5 aşamada gelişmektedir. İki, üç yaşlarından itibaren çocuklar çevrelerinde gördükleri logo, şekil, çizim gibi yazılı uyaranları fark etmeye başlarlar. Ardından kitap, gazete gibi uyaranlarla vakit geçirerek yazının yönünü fark ederler ve yazılı materyalleri doğru yönde tutabilirler. Daha sonra yazının şekli ve işlevini kavrarlar. Günlük dillerinde yazı ile ilgili kavranları kullanırlar ve 6 yaşa geldiklerinde yazı konusunda karmaşık becerileri (yazılardaki benzerlik/farklılıkları söylemek gibi) sergilerler (Ezell & Justice, 2005).

2.6.3.Alfabe-Harf Bilgisi Gelişimi

Okul öncesi dönemde çoğu çocuk kendi adlarında bulunan harfleri diğer harflerden ayırt edebilir ve zamanla tüm harfler doğru olabilecek şekilde adlarını yazabilirler. Bu durum alfabe bilgisi gelişiminin önemli aşamalarındandır. Alfabe/harf bilgisi tüm harfleri sırayla saymak dışında işaret edilen harfi bilmeyi de içermektedir (Shanahan & Lonigan, 2010). Alfabe bilgisini kazanan çocuklar kendi dillerine özgü harf sistemini öğrenmiş olurlar (Karaman, 2013). Okul öncesi dönemde yer alan çocukların harf bilgisi ile ilgili alfabede bulunan büyük/küçük harfleri tanıma, kendi adındaki küçük harflerin tamamını tanıma, bildiği harfleri çevresinden gösterebilme, harflerin ses-şekil ilişkisini kurabilme, sözcüklerin ilk harflerini fark ederek ilk sesleri eksiltip sözcüğü söyleyebilme ve sık kullanılan kelimelerin yazımını tanıyabilme becerilerini kazanmaları önemlidir (Morrow, 2007).

2.6.4.Sözel Dil/ Anlama Becerisi Gelişimi

Bireylerin okuma-yazma öğrenebilmesi için öncelikle yaşadıkları toplumda kullanılan dili anlamaları ve etkin bir şekilde kullanabilmeleri çok önemlidir (Acarlar, 2002). Çocuklar da okul öncesi dönemde sosyal çevreleriyle sürekli iletişim halindedirler ve bu süreçte farkında olmadan sözcük dağarcıklarını genişletirler. Kelime bilgisi fazla olan çocukların da okuma-yazmayı daha kolay ve hızlı öğrenebildikleri belirtilmektedir (Shing, 2013). Dil ile ilgili olan bu beceriler çocuklara zengin uyaran sunabilme ve yetişkinlerin dil kullanımında model olabilmeleri ile ilişkilidir. Bu durumda çocukların erken yaşlardaki dil gelişimleri için yakın çevrenin rolünün önemi ortaya çıkmaktadır (Ege, Acarlar, & Güleriyüz, 1998). Okul öncesi dönem çocukları okuma yazma bilmedikleri için dinleme becerisi, yetişkinlerin onlara öykü kitapları okumasıyla birlikte geliştirilebilir. Çocuklar yaşları arttıkça farklı amaçlarla etraflarını dinlerler ve bunun sonucunda günlük yaşam içerisinde basit yönergeleri gerçekleştirebilir, sohbete katılır, dinlediklerini anlayıp karşılık verebilirler. Bu da erken okuryazarlık becerileri için önemli bir gelişimdir (Schickedanz, 2004). Yapılan çalışmalarda da alıcı ve ifade edici dil becerileri yüksek olan çocukların okuyabilme ve okuduğunu anlayabilme becerilerinde daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Nation, Cocksay, Taylor, & Bishop, 2010).

Sözel dil ve anlama becerisi gelişen çocuklar, seslerin kelimeleri, kelimelerin de bir araya gelerek konuşma dilini oluşturduğunu anlayabilirler. Konuşulanları dinleyip konuşmaya

dahil olabilirler. Böylece okuma yazma becerisi için gerekli olan temellerden birine sahip oldukları söylenebilir. Sözel dil ve anlama becerilerinde yeterli gelişim düzeyinde olmayan çocuklar ise, okuryazarlık için gerekli olan ve erken okuryazarlığın diğer alt başlıkları olarak sayılabilecek ses bilgisel farkındalık, kafiye farkındalığı, heceleme, sesleri tanıma, kendini sözle olarak ifade etme, sözlü dille yazılı dil arasında ilişki kurma gibi becerilerde sıkıntı yaşamaktadırlar (Honig, 2007).

2.6.5.Yazı Yazma Becerileri Gelişimi

İnsanların belli bir beceriyi edinmeden önce ona karşı ilgi duyması, güdülenmesi gerekmektedir. Bu bilgiden yola çıkılarak çocuklar da okuma yazma becerisini sergilemeden önce yazıya ilgi göstermelidir. Bu ilgi duyma da genellikle çocuğun karşılaştığı uyaran zenginliği ve etkililiği ile ilgilidir. Çocuğa kitap okuma, evde kütüphane bulundurma, resimli ve yazılı kitapları inceleme gibi etkinlikler çocuğa sunulacak uyaranlardan olabilir (Ergül, 2016). Ancak çocuklara uyaran sunulmasa da okul öncesi dönem boyunca çevrelerindeki harfleri, yazıları, sembolleri, kelimeleri fark etmeye başlarlar. Bu farkındalıkla birlikte onlar da yazıp çizmeye başlarlar (Morrow, 2007). Yazma becerilerinin gelişimini farklı araştırmacılar farklı dönemlere bölerek incelemişlerdir. Sulzby'den aktaran Morrow (2007) bu gelişimi 6 aşamada incelemektedir ancak bu aşamaların sıralı bir gelişim izlemediği ifade edilmektedir. İlki çocukların yazmayı çizim olarak algıladığı çizim yaparak yazma aşamasıdır. İkincisi çocuğun soldan sağa doğru karalamalar yaptığı, üçüncüsü ise harfe benzeyen şekiller çizdiği aşamadır. Ardından kendi adındaki harfleri sırasıyla yazar (harfler farklı yönler bakabilir ya da fazladan tekrar edilebilirler). Beşinci aşamada harfler çizer ve seslerini bilmediği için onlara ses uydurur. Altıncı ve son aşama ise geleneksel harf-ses ilişkisini kavrayarak yazısının bir yetişkin el yazısına benzemesidir.

Çocuklar bu gelişen yazma becerileri ile duygu ve düşüncelerini ifade edebilir ya da iletişim kurmak, bir mesaj iletmek üzere kağıt kalem kullanabilirler (Mayer, 2007). Çocukların kağıt üzerinde yaptıkları bu işaretlemeler ve onlara çocukların yükledikleri anlamlar ile birlikte kendiliğinden yazı yazma davranışı ortaya çıkmaktadır (Cabell, Justice, Zucker, & McGinty, 2009). Levin ve Bus (2003)'ün çalışmalarında belirttiklerine göre çocuklar çok erken yaşlarda karalamalarla veya nesnelerin resimleri ile yazı yazmaya başlarlar. Bu ilk aşamada resim ve yazı arasında bir farklılık olduğunu bilmezler. Yaşları

ilerledikçe yazının boyut, şekil gibi özellikler açısından doğrusal olduğunu fark ederler. Daha sonra kendilerince harf olan şekiller çizerler ve aralarında boşluk bırakırlar. Çocukların yazılı harflerin konuşulan seslerle olan ilişkisini okul öncesi dönemin sonlarına doğru keşfederler.

2.7.Erken Okur Yazarlık Becerileri ile İlgili Yurt İçi ve Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Alan yazın incelendiğinde çocukların erken okuryazarlık becerilerine etki eden çeşitli faktörleri inceleyen çalışmalara (Enerem, 2018; Feyman Gök, 2013; Çelenk, 2008; Wayne, DiCarlo, Burts & Benedict, 2007) rastlanırken; çocukların okuryazarlık ortamlarının çeşitli erken okuryazarlık becerilerine olan etkisini inceleyen (Altun, 2016) çalışmalara da rastlanmıştır.

Enerem (2018), 60-72 aylık çocukların erken okur yazarlık becerilerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Çocukların 62'si kız ve 62'si erkek olmak üzere 124 çocuk ile çalışma grubunda yer alan çocukların aileleri ve öğretmenlerinden veri toplanmıştır. Araştırmada; Aile ve Çocuk Bilgi Formu, Aile Değerlendirme Ölçeği, Sosyal Beceri Ölçeği (OSBED), Erken Okuryazarlık Testi (EROT), Bracken Temel Kavram Ölçeği, Bilişsel Değerlendirme Sistemi (Cognitive Assesment System, (CAS)) veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Yapılan analiz sonuçlarına göre erken okuryazarlık becerileri ile cinsiyet arasında bir ilişki bulunmazken çocuğun okul öncesi eğitime başlama yaşı ile arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca anne eğitim durumuyla çocuğun erken okuryazarlık becerisi arasında anlamlı fark yokken baba eğitim durumunun çocuğun erken okuryazarlık becerisini etkilediği görülmüştür.

Feyman Gök (2013), okul öncesi sınıflarına okuryazarlık materyalleri eklenmesi ve öğretmen desteği verilmesinin 5 yaş çocuklarının erken okuryazarlık becerilerine olan etkisini incelemek üzere yürüttüğü deneysel çalışmasına toplam altı çocuğu dahil etmiştir. Yapılan analizler sonucundan sınıf ortamının materyal açısından zenginleştirilip öğretmen desteği verilmesinin çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerinde bir artış sağladığı görülmüştür.

Altun (2016) bu araştırmada anaokulu dönemi çocuklarının okuryazarlık ortamlarının (ev ve sınıf içi), alıcı dile ait ve ifade edici sözcük bilgisi, ses bilgisel farkındalığı ve yazı kavramlarına yönelik beceri gelişimleri ile olan ilişkisinin incelenmesini amaçlamıştır.

Araştırmada çocukların ev-içi okuryazarlık ortamlarının sözel olan alıcı dil becerileri açısından daha verimli ve nitelikli olduğuna rastlanmıştır. Ayrıca sınıf içindeki öğrenme ortamındaki okuryazarlık ortamları da ev ortamları gibi sözel dil becerilerine yönelik maddelerde daha yüksek ortalamalar çıkmıştır. Ev-içi okuryazarlık ortamının ve anne eğitim durumunun, çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre okul öncesi dönem çocuklarının erken okuryazarlık becerilerini anlamlı olarak yordadığı görülmektedir.

Maki, Voeten, Vauras, ve Poskiparta (2001) tarafından yapılan araştırmanın amacı, okul öncesi dönemdeki çocukların sahip oldukları yazma olgunluğu ile ilerleyen yıllarda gösterdikleri yazma becerileri, kompozisyon yazma ve kelime anlama becerileri arasındaki ilişkileri incelemektir. Araştırma kapsamında yazma becerisine cinsiyet faktörünün etkisi de incelenmiştir. Araştırmaya 154 Fince konuşan çocuk alınmıştır. Çalışma grubuna alınan çocuklar okul öncesi dönemden üçüncü sınıfa gelinceye kadar incelenmişlerdir. Analizlere göre, yazı yazma becerisinin ve kompozisyon yazma becerisinin daha erken yıllardaki becerilerden öngörülebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Çocuklardan okul öncesi dönemde iyi düzeyde ses bilgisel farkındalık ve görsel motor beceriler gösterenler, daha sonraki yıllarda daha iyi düzeyde yazı yazma becerisine sahip olmuşlardır. Ayrıca kızların yazı yazma ve kompozisyon yazma becerisinde erkeklere göre başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Çelenk (2008) İlkokul birinci sınıfa devam eden 103 çocuk üzerinde yaptığı çalışmada okuma yazma öğretimine yönelik çocukların sahip oldukları birikim ve deneyimleri incelemeyi amaçlamıştır. Veri toplama aşamasında çocukların ilk okuma, yazma çalışmalarına karşı gösterdikleri isteklik düzeylerine yönelik sorular yönelterek, cümle ve metin okuma, çizgi çizme ve harf yazma testleri gerçekleştirmiştir. Yapılan analizlerin sonuçlarına göre, çocukların okul öncesi eğitimden ilkokula geçişte çok önemli birikim ve deneyimler getirdiklerini ve bu durumun çocukların okuma yazma düzeyleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu belirtmiştir.

Wayne vd. (2007) yaptıkları araştırmada, alt sosyo ekonomik düzeyde bulunan ailelerin çocuklarının devam ettiği üç anaokulunda, toplam 9 çocuğun erken okuryazarlık becerilerini gözlemlemişlerdir. Deneysel yürütülen çalışmada, sınıflara erken okuryazarlığı destekleyici materyalleri eklenmiş ve öğretmen desteği verilmiştir. Yapılan analiz sonuçlarına göre, sınıfa eklenen materyaller ve verilen öğretmen desteğinin ardından çocukların okuryazarlık davranışlarının arttığı gözlemlenmiştir. Sonuçlar incelendiğinde sadece kitap merkezinin ya da yazı yazma merkezinin değil; blok merkezi, dramatik oyun

merkezi, matematik merkezi, oyun merkezi ve dinleme merkezi gibi öğrenme alanlarının da okuryazarlık davranışlarını artırmada etkili olduğu ortaya konmuştur.

Alan yazın incelemesinde çocukların duygu bilgileri ile erken okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkilere yer veren çalışmalara rastlanmamıştır ve bu eksikliğin giderilmesi için de mevcut çalışmaya ihtiyaç duyulmuştur.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

3.1.Araştırma Modeli

Okul öncesi dönem çocuklarının duygu bilgileri ile erken okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen bu araştırma, nicel bir araştırma olup ilişkisel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Karasar (2007)'a göre ilişkisel tarama modeli; iki veya daha çok sayıda değişken arasında var olan değişimi ve bu değişimin derecesini belirlemek amacıyla kullanılır. Büyükoztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2016) değişkenler arasındaki ilişkilerin açığa çıkarılmasında, bu ilişki düzeylerinin belirlenmesinde ve sonuçta bu ilişkilerle ilgili daha üst düzey çalışmalar yapılmasında ilişkisel (korelasyonel) araştırmaların önemli olduğunu belirtmişlerdir.

3.2.Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu belirlerken farklı gelir düzeyi grubunda yer alan ailelere ve çocuklara ulaşabilmek için Gaziantep ili merkez ilçelerinden Şehitkamil ve Şahinbey seçilerek düşük-orta-yüksek gelir düzeyi bölgeleri belirlenmiştir. Bu doğrultuda Genç ve Adaş (2011) tarafından Gaziantep kent nüfusunun demografik ve sosyoekonomik yapısının incelendiği çalışmadan yararlanılmıştır. Bunun yanında sahada oldukları için nüfus ve sosyal dağılım konusunda tecrübeli oldukları düşünülen bölge emniyet birimi çalışanları ile de görüşme yapılarak belirlenen bölgelerde yaşayan ailelerin gelir durumları, çalışma durumları gibi konularda algıya yönelik bilgilerine başvurulmuştur.

Edinilen tüm bilgiler sonucunda Şehitkamil ve Şahinbey ilçeleri ayrı ayrı düşük-orta-yüksek gelir düzeyinde yer alan bölgelere ayrılmış ve her bölgeden eşit sayıda okul

seçilmiştir. Bu okullarda bulunan okul öncesi öğretmenleri ile görüşülerek sınıflarındaki normal gelişim gösteren, anadili Türkçe olan ve herhangi bir özel gereksinimi olmayan, öğretmenlerin rastgele seçtikleri çocukların anne babalarıyla görüşülmüş ve gönüllülük esasına bağlı kalınarak ebeveynleri tarafından çalışmaya katılmasına onay verilen çocuklar çalışma grubuna dahil edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Gaziantep ili Şehitkamil ve Şahinbey merkez ilçelerinde MEB bünyesinde yer alan ilkokul ve ortaokullara bağlı anasınıflarında ve bağımsız anaokullarında 2018-2019 eğitim- öğretim yılına devam eden 48-72 ay aralığındaki 156 çocuk oluşturmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada çocuklar ve aileleri ile ilgili bilgileri toplamak amacıyla “Kişisel Bilgi Formu (Ek 2)” kullanılmıştır. Çocukların duygu bilgilerini ölçmek amacıyla “Duyguları Anlama Testi (DAT Örnek Maddeler- Ek 4)” (Bu ölçeğin çocuklara uygulanan bölümünün yanı sıra, çocukları hakkında bilgi almak için ebeveynlere uygulanan Ebeveyn Formu (Örnek Maddeler Ek 5) da bulunmaktadır.) ve çocukların erken okuryazarlık becerilerini ölçmek amacıyla da “Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı (EOBDA Örnek Maddeler- Ek 7)” kullanılmıştır.

3.3.1. Ebeveyn Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan Ebeveyn Kişisel Bilgi Formu kapsamında çocuğun yaşı, cinsiyeti, kardeş sayısı, anne ve babaların yaşı, eğitim düzeyi, çalışma durumu ve aylık ortalama gelire ilişkin bilgilere ulaşmak amaçlanmıştır.

3.3.2. Duygu Anlama Testi (DAT)

DAT, Denham (1986) tarafından geliştirilmiş, testin Türkçe uyarlaması ise Kılıç (2012) tarafından yapılmıştır. Uyarlama sürecinde öncelikle ölçek maddeleri Türkçe’ye çevrilmiştir. Yapılan çevirinin kalitesi üç dil uzmanı tarafından değerlendirilmiş ve çeviriye son şekli verilmiştir. Testin Türkçe hali dört çocuk gelişimi uzmanı tarafından anlamsal ve kavramsal eşitlik ile deneyimsel eşitlik açılarından değerlendirilmiştir. Çevirisi tamamlanan testin yönergelerinin araştırma grubunda nasıl çalıştığını test etmek ve testin içeriğine yönelik çocuklardan gelecek tepkileri değerlendirmek için 48-72 ay arasındaki 20

çocuk ile anaokullarında ve anasınıflarında pilot bir çalışma yapılmıştır. Pilot çalışmanın ardından uyarlama çalışması 207 çocuk ile 2009 yılında tamamlanmıştır.

Uyarlama çalışması sırasında yaş grubu ve cinsiyet dikkate alınarak ilk 24 uygulama anne/babaların ve okulların izinleri alınarak kamera ile kayıt altına alınmıştır. Kamera çekimleri, araştırmacının test yönergelerini uygun bir şekilde verip vermediğini, duygusal yüz ifadelerini her uygulamada benzer bir şekilde canlandırıp canlandıramadığını değerlendirebilmek için 4 çocuk gelişimi ve eğitimi uzmanı tarafından bilgisayar ortamında izlenerek incelenmiştir.

Test için yapılan istatistiksel analizler sonucunda duyguları isimlendirme ve duygu tanıma alt boyutları arasındaki uyum değeri 1.99 gibi uyumlu olduklarını gösteren bir değerde çıkmıştır. Duygusal bakış açısı/ kuklalar (hikayeler) alt boyutunun uyum değeri ise 0.08 bulunmuştur. Bu da modelin veri ile uyumunu yani istenen özelliğin ölçülebildiğini vurgular. Sonuç olarak alt boyutların her birinin DAT'ın ölçmek istedikleri ile uyumlu olduğu görülmektedir (Kılıç, 2012). Bu testin amacı çocukların dört temel duyguyu (mutlu, üzgün, kızgın, korkmuş) yüz ifadelerine göre tanıyıp adlandırmalarını ve verilen duruma uygun duygusal ifadeyi gruplandırabilme becerilerini ölçmektir. Bu amaç doğrultusunda testin 2 ana alt ölçeği bulunmaktadır:

1. Duyguları Tanıma ve Duyguları İsimlendirme Alt Ölçeği (İfade Edici ve Alıcı):
 - a. *Duyguları tanıma*: Bu kısımda çocuklara bazı duygu isimleri söylenir ve söylenen duyguya ait yüz ifadesini önünde bulunan resimlerden göstermeleri istenir. Dört temel duyguyla ilgili doğru cevap verdiği her soru için 2 puan alarak duygu tanıma kısmından toplamda en çok 8 puan alabilir.
 - b. *Duyguları isimlendirme*: Bu kısımda ise mutlu, üzgün, kızgın ve korkmuş yüz ifadelerinin çizimleri gösterilerek yüz ifadelerinin nasıl hissettiği sorulur ve çocuklardan bu duygu ifadelerini isimlendirmeleri beklenir. Bu kısımda da her doğru cevap için 2 puan, toplamda en çok 8 puan alınabilir.

İfade edici ve alıcı alt boyutta çocukların duygusal yüz ifadelerini tanımaları ve sözel olarak ifade etmeleri beklenmektedir. Bu kısımda çocuğa geribildirim verilmez veya çocuğun yanışı düzeltilmez. Verilen doğru cevaplar arasında aynı duygusal değeri taşıyan ifadeye 1 puan (“mutlu” için “iyi, gülümsüyor”; “üzgün” için “ağlıyor”; “kızgın” için “korkmuş” ifadesi gibi) verilebilir. Zıt duygusal durum ifadesi ise 0 puan değerindedir. Çocuğun verdiği cevaplar kaydedildikten sonra testin öğretme aşamasına geçilir. Araştırmacı tarafından

mutlu, üzgün, kızgın ve korkmuş yüz ifadelerinin adları çocuğa söylenir ve ses tonu ve beden dili de kullanılarak bu duygu durumları canlandırılır.

2. Duygusal Bakış Açısı Alma/ Kuklalar (Hikayeler) Alt Ölçeği: Bir anne ve iki kardeş kuklasının kullanıldığı bu aşamada çocukların cinsiyetlerine uygun olarak kızlar için “Zeynep”, erkekler için “Ali” isimli kuklalar ana karakter olarak belirlenir.

a. *Stereo Tipik Durumlar:* Çocuğa mutlu, üzgün, kızgın ve korkmuş durumlarıyla ilgili 8 hikâye sunulur. Hikâyelerdeki senaryolar eldeki kuklalarla mimikler, ses tonu ve beden dili de kullanılarak canlandırılır. Çocuğa bir yönlendirme yapılmadan her hikâyedeki kuklanın duygusu ile ilgili cevabı kodlama kâğıdına kaydedilir. Her hikâyede en fazla 4 puan alınabilir. Bu bölümdeki puan aralığı 0- 32’dir.

b. *Stereo Tipik Olmayan Durumlar:* Bu alt boyutta çocuğun duygusal bakış açısı biraz daha gelişmiş düzeyde incelenmektedir. Çocuğa 12 ayrı hikaye kuklalar aracılığıyla sunulur ve her hikâyede bir durum karşısında farklı duygusal tepkiler vermeleri ve dört duyguyu ayırt etmeleri beklenmektedir. Bu test için ebeveynlerden önceden alınan “DAT Ebeveyn Formu” kullanılır. Çocuklarının bazı durumlar karşısında genellikle nasıl tepki vereceklerine ilişkin cevaplarından hareketle çocuğun, sunulan 12 hikâyede vermesi beklenen tepki ile kuklanın duygusuna ilişkin verdiği tepki incelenir. Çocuk her bir hikâyede 4 puan alabilir ve toplam puan 0-48 aralığındadır.

Güvenirlilik, bireylerin test maddelerine verdikleri yanıtlar arasında ne kadar tutarlılık olduğunu saptamaya yarar ve kullanılan testin ölçmek istediği özelliği ne kadar doğru ölçtüğü bilgisidir. Cronbach’s Alpha (α) katsayısı. 60 ile. 80 arasında ise ölçek oldukça güvenilir, .80 ile 1.00 arasında ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir (Büyüköztürk vd., 2016). DAT’ın Denham (1986) tarafından geliştirilen orijinal formunda Cronbach’s Alpha iç tutarlılık katsayısı duygu isimlendirme ve duygu tanıma alt boyutları için .41 ile .89; kuklalar alt ölçeği stereo tipik olan ve olmayan durumlarda duygu anlama içinse .71 ve .90 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin uyarlama çalışmasını yapan Kılıç (2012) ise duygu isimlendirme ve tanıma alt boyutları için iç tutarlılık katsayısını 0.64; duygusal bakış açısı alma alt boyutları için 0.88 olarak hesaplamıştır. Bu çalışmada ise duygu isimlendirme ve duygu tanıma alt boyut için ayrı ayrı Cronbach’s Alpha değerleri .43 ve .57 hesaplanmış toplam iç tutarlılık katsayısı .61 olarak bulunmuştur. Duygusal bakış açısı

alma alt ölçeği toplam Cronbach's Alpha değeri .70 hesaplanırken; stereo tipik durumlar için .56, stereo tipik olmayan durumlar için .62 olarak bulunmuştur. Son olarak DAT toplam iç tutarlık katsayısı .74 olarak hesaplanmıştır.

3.3.3.Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı (EOBDA)

EOBDA, Karaman (2013) tarafından çocukların erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla geliştirilmiştir. Erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesi ile ilgili alan yazın taramasının ardından geliştirilmesi planlanan değerlendirme aracının alt boyutları için madde havuzu oluşturulmuş ve uzman görüşleriyle kapsam geçerliği çalışması yapılmıştır. Geliştirme aşamasında 2011-2012 eğitim öğretim yılında Ankara ilindeki altı merkez ilçede bulunan 23 okuldan 244'ü kız, 229'u erkek olmak üzere 48-77 aylar arasında toplam 473 çocuktan veri toplanmıştır.

Ölçek içerisinde yer alan alt boyutların geçerlik çalışmaları kapsamında açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmış, madde ayırt edicilik indeksleri incelenmiştir. EOBDA'nın 5 alt boyutu bulunmaktadır: Ses bilgisel farkındalık becerilerini değerlendirme, yazı farkındalığı, öyküyü anlama, görselleri eşleştirme ve yazı yazma öncesi becerileri değerlendirme. Bu testin genel amacı 48-77 aylık, okul öncesi dönem çocuklarının erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesidir. Bunun dışında her alt boyutun da adlarında belirtildiği gibi farklı amaçları bulunmaktadır.

1. Toplam 53 maddeden oluşan ses bilgisel farkındalık becerilerini değerlendirme alt boyutunda çocuklara aynı sesle başlayan sözcükleri eşleştirme, uyaklı sözcükleri eşleştirme, verilen sözcüğün başlangıç sesini bulma, uyarıcı sesle başlayan sözcük üretme, aynı sesle başlayan sözcük üretme, hece ve sesleri atma ve sesleri birleştirme başlıkları altında farklı sorular sorulmuştur.
2. Yazı farkındalığı alt boyutu ise toplam 16 maddeden oluşmaktadır ve araştırmacı Karaman (2013) tarafından yazılan "Küçük Ayak İzleri" isimli kitap kullanılmıştır. Kitabın çocuğa okunmasının ardından yazı farkındalığı ile ilgili sorular yöneltilmiştir
3. Üçüncü alt boyut olan öyküyü anlama bölümünde de araştırmacı Karaman (2013) tarafından yazılan "Küçük Ayak İzleri" kitabı kullanılmaktadır. Kitaba yönelik toplam 9 madde bulunmaktadır.

4. Dördüncü alt boyut olan görselleri eşleştirme bölümü de 9 maddeden oluşmaktadır. Çocuğa sunulan bazı görsellerle ilgili eleştirme yapması istenmektedir.
5. Çocuğun belli yönergelere göre yazı yazma, kalem tutma, makas kullanma gibi becerilerinin değerlendirildiği son alt boyut yazı yazma öncesi becerileri değerlendirme testi de 9 maddedir.

Sonuç olarak EOBD A toplam 96 maddeden oluşmaktadır ve tüm testte doğru yanıtlar “1”, yanlış yanıtlar “0” puan olarak kodlanır. Güvenirlik çalışmaları kapsamında ise alt boyutların; KR-20, test tekrar test ve iki yarı güvenirlik değ erleri hesaplanmıştır. KR-20 güvenirlik değ erleri 0.61-0.91 arasında değ işmektedir. Karaman (2013) tarafından ses bilgisel farkındalık alt boyutunun KR-20 güvenirlik değ eri .91 olarak bulunurken, test tekrar test güvenirliği .92, testin iki yarı güvenirliği de .76 olarak bulunmuştur. Yazı farkındalığı alt boyutunun KR-20 güvenirliği .75, test tekrar test güvenirliği .72 ve testin iki yarı güvenirliği .60 olarak saptanmıştır. Öyküyü anlama alt boyutunun KR-20 güvenirlik değ eri .61, test tekrar test güvenirliği .75 ve testin iki yarı güvenirliği ise .64 olarak bulunmuştur. Görselleri eşleştirme alt boyutunun KR-20 güvenirlik değ eri .71, test tekrar test güvenirliği .64 ve testin iki yarı güvenirliği .70 olarak bulunmuştur . Son olarak olan yazı yazma öncesi beceriler alt boyutunun KR-20 güvenirliği .77, test tekrar test güvenirliği .86 bulunurken, testin iki yarı güvenirliği .72 olarak tespit edilmiştir. Bu çalışmada ise KR-20 değ erleri ses bilgisel farkındalık alt boyutu için .92; yazı farkındalığı alt boyutu için .65; öyküyü anlama alt boyutu için .52; görselleri eşleştirme alt boyutu için .67 ve yazı yazma öncesi beceriler alt boyutu için .50 olarak hesaplanmıştır.

3.4.Verilerin Toplanması

Araştırma için öncelikli olarak kullanılacak veri toplama araçlarını geliştiren ya da Türkçe’ye uyarlamasını yapan araştırmacılara e-posta yoluyla ulaşarak ölçeklerin kullanım izni alınmıştır. Ayrıca EOBD A’nın izni alındıktan sonra uygulama detaylarına ilişkin bilgi almak ve örnek uygulamalar görmek amacıyla ölçeği geliştiren araştırmacı ile yüz yüze bir görüşme gerçekleştirilmiş ve ölçek uygulamasına dair tüm detaylar öğrenilmiştir. Ardından Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden araştırma için gerekli olan izinler alınmıştır.

Çalışma grubunu belirleme çalışmasının ardından seçilen okullarda çocuklarının çalışmaya katılmasını gönüllü olarak kabul eden velilere öğretmenler aracılığı ile bir bilgilendirme

mektubu, “Kişisel Bilgi Formu” ve “DAT Ebeveyn Formu” nun yer aldığı dosyalar iletilerek doldurup tekrar sınıfın öğretmenine teslim etmeleri için birer hafta süre verilmiştir. Bu süreçte sınıflara birden fazla kez gidilerek çocuklarla daha yakında ilişki kurulmaya çalışılmıştır. Ailelerden formların geri dönmesi ile birlikte her çocukla bireysel olarak, sessiz ve yalnız kalınabilecek bir sınıf ya da odaya geçilerek ölçeklerin uygulanması tamamlanmıştır. Her iki ölçeğin bir çocuğa uygulanma süresi yaklaşık olarak 50-60 dakika arasında sürmüştür.

3.5.Verilerin Analizi

Bu çalışmada elde edilen verilerin çözümü için SPSS paket istatistik programı kullanılmıştır. Ölçme araçlarından elde edilen puanların normal dağılım gösterip göstermedikleri incelenerek kullanılacak analiz tekniklerine karar verilmiştir. Puanların çarpıklık katsayısının -1 ile +1 sınırlarının içinde kalmasının puanların normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği şeklinde yorumlanabileceği belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2019). Bu doğrultuda hangi ölçümlerin normal dağıldıkları tespit edilerek kullanılacak analiz yöntemleri belirlenmiştir.

Çalışmada analiz edilecek her bir bağımsız değişken için normallik değerlendirmesi yapıldığında çocukların yaşı, kardeş sayısı, anne ve babanın çalışma ve eğitim durumları ve ailenin aylık geliri değişkenleri haricinde analiz edilen diğer değişkenlerin (çocuğun cinsiyeti, anne yaşı, baba yaşı) normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği saptanmıştır. Bu doğrultuda çocuğun yaşı, kardeş sayısı ve ailenin aylık gelirinin dahil edildiği analizlerde non-parametrik testler kullanılıp diğer analizlerde parametrik testler kullanılmıştır.

Kullanılan ölçeklerin alt boyutlarının normallik durumlarına bakıldığında DAT duygu tanıma alt boyutu haricinde tüm test ve alt boyutların normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği görülmüştür. Ölçekler arasındaki ilişkileri ve ölçek puanları ile sürekli olma özelliğine sahip demografik değişkenler (anne yaşı, baba yaşı) arasındaki ilişkileri incelemek üzere Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Çocuğun yaşı, kardeş sayısı ve ailenin aylık geliri değişkenleri ile ölçekler arasındaki ilişkileri incelemek için ise Spearman korelasyon analizi kullanılmıştır.

Kategorik değişkenlerden iki faktörlü olan çocuğun cinsiyeti değişkenine göre ölçek puanlarının farklılaşma durumuna Bağımsız Örneklem T-Testi ile bakılmıştır ancak

normal dağılım göstermeyen DAT duygu tanıma alt boyutu ile cinsiyet arasındaki farklılaşma durumunu incelerken Mann Whitney-U analizi kullanılmıştır.

İkiden fazla faktöre sahip kategorik değişkenlere (anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, anne çalışma durumu, baba çalışma durumu) göre ölçek puanlarının farklılaşma durumunu incelemek için ise Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA) yapılmıştır. Yine normal dağılım göstermeyen DAT duygu tanıma alt boyutu ile ikiden fazla kategorili değişkenler arasındaki farklılaşma durumunu incelemek için Kruskal Wallis analizine başvurulmuştur. Çocukların erken okuryazarlık becerilerinin DAT alt boyutları, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, çocuğun yaşı, kardeş sayısı ve ailenin aylık geliriyle ne kadar açıklanabildiğini tespit etmek amacıyla Adımlı (Stepwise) Regresyon analizi yapılmıştır.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUM

Bu araştırma, okul öncesi dönem çocuklarının duygu bilgileri ile erken okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılmıştır. Bu bölümde, araştırmanın amacı doğrultusunda veri toplama araçları ile çalışma grubundan elde edilen veriler incelenerek araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. İlk olarak çocukların ve ailelerinin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler verilmiş, ardından çocukların duygu bilgileri ve erken okuryazarlık becerilerinin sosyo-demografik değişkenlere göre farklılığına ilişkin bulgular üzerinde durulmuştur. Son olarak da çocukların duygu bilgisi puanları ile erken okuryazarlık becerileri alt boyutlarından aldıkları puanlar arasındaki ilişkiler sunulmuş ve regresyon analizlerine yer verilmiştir.

4.1.Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Tablo 4

Çocukların ve Ailelerinin Demografik Özelliklerine İlişkin Veriler

Değişkenler									Toplam
Yer	f	Şehitkamil	Şahinbey						156
	%	92 59,0	64 41,0						100
Cinsiyet	f	Kız	Erkek						
	%	80 51,3	76 48,7						
Okul türü	f	Anasınıfı	Anaokulu						
	%	96 61,5	60 38,5						
Anne eğitim	f	Okuryazar değil	Okuryazar	İlkokul	Ortaokul	Lise	Lisans	Yüksek lisans/ doktora	
	%	3 1,9	11 7,1	45 28,8	41 26,3	31 19,9	23 14,7	2 1,3	
Baba eğitim	f	Okuryazar değil	Okuryazar	İlkokul	Ortaokul	Lise	Lisans	Yüksek lisans/ doktora	
	%	0 0,0	1 0,6	33 21,2	49 31,4	41 26,3	27 17,3	5 3,2	
Anne çalışma	f	Çalışıyor	Çalışmıyor, iş arıyor	Çalışmıyor, iş aramıyor	Emekli	Diğer			
	%	32 20,5	11 7,1	100 64,1	0 0,0	13 8,3			
Baba çalışma	f	Çalışıyor	Çalışmıyor, iş arıyor	Çalışmıyor, iş aramıyor	Emekli	Diğer			
	%	144 92,3	4 2,6	0 0,0	5 3,2	3 1,9			

Çocukların ve ailelerin demografik yapılarını incelemeye ilişkin frekans ve yüzde analizleri yapılarak tablo 4'te gösterilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde çalışmaya katılan çocukların %59'unun (92) Gaziantep Şehitkâmil ilçesinde; %41'inin (64) ise Gaziantep Şahinbey ilçesinde bir okula devam ettikleri görülmektedir. Çocukların cinsiyet değişkenine göre dağılımlarına bakıldığında ise %51,3'ünün (80) kız; %48,7'sinin (76) erkek olduğu görülmüştür ve katılımcıların %61,5'i (96) ilkokula bağlı bir anasınıfına devam ederken %38,5'i (60) bağımsız bir anaokuluna devam etmektedir. Çalışmaya katılan çocukların annelerinin %1,9'u (3) okuryazar olmadığını, %7,1'i (11) sadece okuryazar olduğunu belirtirken; %28,8'i (45) ilkokul mezunu, %26,3'ü (41) ortaokul mezunu, %19,9'u (31) lise mezunu, %14,7'si (23) üniversite mezunu ve %1,3'ü de (2)

yüksek lisans/doktora mezunu olduğunu belirtmiştir. Ayrıca annelerin %20,5'i (32) çalıştığını, %7,1'i (11) çalışmayıp iş aradığını, %64,1'i (100) çalışmadığını ve iş aramadığını belirtmiş; %8,3'ü (13) de diğer seçeneğini işaretlemişlerdir. Çocukların babalarının ise %0,6'sı (1) sadece okuryazar olduğunu belirtirken; %21,2'si (33) ilkokul mezunu, %31,4'ü (49) ortaokul mezunu, %26,3' ü (41) lise mezunu, %17,3'ü (27) üniversite mezunu ve %3,2'si (5) yüksek lisans/doktora mezunu olduğunu belirtmiştir. Çalışma durumuna verilen cevaplarda babaların %92,3'ünün (144) çalıştığı, %2,6'sının (4) çalışmayıp iş aradığı, %3,2'sinin (5) emekli olduğu görülmüş ve %1,9'u da (3) diğer seçeneğini işaretlemiştir.

Tablo 5

Çalışmaya Katılan Çocukların Yaş, Kardeş Sayısı, Anne Yaşı, Baba Yaşı ve Ailelerinin Aylık Gelirlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

	En düşük	En yüksek	$\bar{X}$	SS	Çarpıklık	Basıklık
1. Çocuk yaşı(ay)	49,00	72,00	66,27	4,77	-1,35	1,92
2. Kardeş sayısı	,00	6,00	1,6	,98	1,06	2,47
3. Anne yaşı	23,00	50,00	32,19	5,18	,64	,13
4. Baba yaşı	24,00	55,00	36,24	5,41	,98	1,18
5. Aylık gelir	250,00	10000,00	3410,67	2264,49	1,45	1,32

Tablo 5'e bakıldığında çalışmaya katılan 156 çocuğun yaşları 49 ay ile 72 ay arasında değişirken ortalama 66,27 aylık (SS=4,77) oldukları görülmektedir. Çocukların sahip oldukları kardeş sayısı 0-6 arasında değişmektedir ve ortalama 1,6'dır (SS=,98). Bunların yanı sıra çocukların ebeveynlerinin yaşlarına bakıldığında annelerin yaşlarının 23 ile 50 arasında değiştiği ve ortalama 32 yaşında oldukları (SS=5,18) görülmüştür. Babaların yaşlarının ise 24 ile 55 arasında değiştiği ve ortalama 36 yaşında oldukları (SS=5,41) görülmüştür. Son olarak ailelerin aylık toplam gelirlerinin istatistikleri incelenmiş ve en düşük 250 TL en yüksek 10.000 TL olan aylık gelirlerin ortalamasının da 3410 TL olduğu (SS=2264,49) tespit edilmiştir.

4.2.Duygu Anlama Testi ve Erken Okuryazarlık Becerileri Değerlendirme Aracı Tanımlayıcı İstatistikleri

DAT alt boyutlarına ilişkin tanımlayıcı istatistiklere Tablo 6'da; EOBD A alt boyutlarına ilişkin tanımlayıcı istatistiklere ise Tablo 7'de yer verilmiştir.

Tablo 6

Duygu Anlama Testi Alt Boyutlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

	En düşük	En yüksek	$\bar{X}$	SS	Çarpıklık	Basıklık	Cronbach's Alpha
1. Duygu İsimlendirme	,00	8,00	4,5	1,73	-,83	,68	,43
2. Duygu Tanıma	,00	8,00	6,91	1,73	-1,51	1,58	,57
3. Stereo tipik Durumlar	,00	32,00	21,00	7,23	-,61	-,02	,56
4. Stereo tipik olmayan durumlar	4,00	48,00	29,60	9,45	-,36	-,23	,62
5. Duygu Bilgisi Toplam Puan	8,00	92,00	62,02	15,98	-,75	,46	,74

Tablo 6 incelendiğinde DAT'ın 4 alt boyutundan ilki olan duygu isimlendirme testinde çocuklar en az 0 en çok 8 puan almışlardır ve puan ortalamaları 4,5 (SS=1,73) olarak saptanmıştır. Aynı ölçeğin ikinci alt boyutu olan duygu tanıma alt boyutunda da çocuklar en düşük 0 en yüksek 8 puan alırken Ortalamanın 6,91 (SS=1,73) olduğu görülmektedir. Üçüncü alt boyut Kuklalar/Hikâyeler: Stereo tipik durumlar testinde çocuklar en düşük 0 en yüksek 32 puan almış ve puan ortalamaları 21 (SS=7,23) olarak bulunmuştur. Dördüncü ve son alt boyut olan Kuklalar/Hikâyeler: Stereo tipik olmayan durumlar testinde ise çocukların en düşük 4 en yüksek 48 puan aldıkları ve puan ortalamalarının 29,6 (SS=9,45) olduğu görülmüştür. DAT'tan alınan toplam puanların en düşük 8 en yüksek 92 olduğu ve puan ortalamalarının ise 62,02 (SS=15,98) olduğu görülmektedir. DAT'a ait Cronbach's Alpha değerleri incelendiğinde ise duygu isimlendirme testi ,43; duygu tanıma testi ,57; stereo tipik durumlar testi ,56 ve stereo tipik olmayan durumlar testi ,62 olarak tespit edilmiştir. DAT toplam güvenirlik değeri ise ,74 olarak bulunmuştur.

Tablo 7

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı Alt Boyutlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

	En		$\bar{X}$	SS	Çarpıklık	Basıklık	KR-20
	düşük	En yüksek					
1. Ses bilgisel farkındalık	2,00	50,00	19,52	10,19	,24	-,16	
Aynı sesle başlayan sözcükleri eşleştirme	,00	6,00	2,33	1,76	,19	-,88	
Uyaklı sözcükleri eşleştirme	,00	9,00	3,63	2,38	,09	-,79	
Başlangıç ses bulma	,00	10,00	6,74	4,21	-,83	-1,15	
Uyarıcı sesle başlayan sözcük üretme	,00	6,00	1,76	1,6	,56	-,51	,92
Aynı sesle başlayan sözcük üretme	,00	5,00	,69	1,05	1,64	2,23	
Hece-ses atma	,00	10,00	1,4	2,67	1,86	2,19	
Ses birleştirme	,00	7,00	3,00	1,83	,13	-,62	
2. Yazı farkındalığı	1,00	14,00	7,49	2,56	-,02	,19	,65
3. Öyküyü anlama	1,00	9,00	5,53	1,91	-,50	-,17	,53
4. Görselleri eşleştirme	,00	9,00	5,98	2,14	-,79	,04	,67
5. Yazı yazma öncesi beceriler	2,00	9,00	7,09	1,43	-,64	,01	,50

EOBDA'nın alt boyutlarından alınan puanlar incelendiğinde (Bkz. Tablo 7); Aynı sesle başlayan sözcükleri eşleştirme alt testinde çocukların en düşük 0 en yüksek 6 puan aldıkları ve puan ortalamalarının 2,33 (SS=1,76) olduğu bulunmuştur. Uyaklı sözcükleri eşleştirme alt testinden en düşük 0 en yüksek 9 puan alınırken puan ortalaması 3,63 (SS=2,38) 'tür. Verilen sözcüğün başlangıç sesini bulma alt testinde puanların en az 0 en çok 10 olduğu görülürken puanların ortalamasının ise 4,21 (SS=4,21) olduğu görülmektedir. Uyarıcı sesle başlayan sözcük üretme alt testinde çocuklar en az 0 en çok 6 puan almışlardır ve puan ortalaması 1,76 (SS=1,6) olarak bulunmuştur. Aynı sesle başlayan sözcük üretme alt testinden alınan puanların en düşük 0 en yüksek 5 olduğu görülürken puanların ortalamalarının ,69 (SS=1,05) olduğu bulunmuştur. Hece ve sesleri atma alt testinde ise en düşük 0 en yüksek 10 puan alınmıştır ve alınan puanların ortalaması 1,4 (SS=2,67) 'tür. Sesleri birleştirme alt testinden çocukların en düşük 0 en yüksek 7 puan aldıkları ve puan ortalamalarının 3,0 (SS=1,83) olduğu bulunmuştur.

Yukarıda sözü geçen alt testleri kapsayan ses bilgisel farkındalık alt boyutundan çocukların aldıkları puanlar incelendiğinde en düşük 2 en yüksek 50 puan aldıkları ve puan ortalamalarının 19,52 (SS=10,19) olduğu görülmüştür. Yazı farkındalığı alt boyutunda en düşük 1 en yüksek 14 puan alınmıştır ve puan ortalamaları 7,49 (SS=2,56) olarak bulunmuştur. Öyküyü anlama alt boyutundan çocukların en düşük 1 en yüksek 9 puan aldığı görülürken puan ortalamaları 5,53 (SS=1,91) olarak bulunmuştur. Görselleri eşleştirme alt boyutundan çocukların en az 0 en çok 9 puan aldıkları ve puan ortalamalarının 5,98 (SS=2,14) olduğu görülmektedir. Son alt boyut olan yazı yazma öncesi beceriler alt boyutunda ise en düşük 2 en yüksek 9 puan alınmıştır ve puan ortalaması 7,09 (SS=1,43) olarak bulunmuştur. EOBDA'ya ait güvenilirlik değerleri Cronbach's Alpha katsayısı ile incelenmiştir ve sonuçlar şu şekildedir: ses bilgisel farkındalık ,92; yazı farkındalığı ,65; öyküyü anlama ,53; görselleri eşleştirme ,67 ve yazı yazma öncesi beceriler ,5 Cronbach's Alpha değerine sahiptir.

4.3.Çocukların Duygu Bilgisine İlişkin Bulgular

Bu bölümde çocukların duygu bilgilerinin çocuk yaşı, anne yaşı, baba yaşı ve ailenin aylık geliri değişkenleri ile ilişkili olup olmadığı ve çocukların duygu bilgilerinin çocuğun cinsiyetine, anne-babanın eğitim düzeyine, anne-babanın çalışma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular sunulmuştur.

Tablo 8

Duygu Anlama Testi ve Alt Boyutları ile Çocuk Yaşı, Kardeş Sayısı ve Aylık Gelir Arasındaki Spearman Korelasyon Sonuçları

	1	2	3	4	5	6	7
1 Çocuk yaşı	-						
2 Çocuğun kardeş sayısı	,08	-					
3 Aylık gelir	-,05	-,37**	-				
4 DAT/ Duygu isimlendirme	,11	-,04	,22**	-			
5 DAT/ Duygu tanıma	-,03	-,07	,08	,29**	-		
6 DAT/ Stereo tipik durumlar	,15	-,09	,17*	,3**	,24**	-	
7 DAT/ Stereo tipik olmayan durumlar	,16	-,13	,22**	,43**	,31**	,41**	-
8 DAT toplam puanı	,16*	-,16*	,24**	,51**	,43**	,76**	,88**

*p<,05; **p<,01; Not: DAT= Duygu anlama testi

Çocukların duygu bilgisi düzeyleri ile çocuk yaşı, çocuğun kardeş sayısı ve ailenin aylık gelir düzeyi arasındaki ilişkiler spearman korelasyonu ile incelenmiştir (bkz. Tablo 8). Ailenin aylık geliri ile DAT alt boyutlarından duygu isimlendirme becerileri ($r=,22$, $p<,05$), stereo tipik durumlar ($r=,17$, $p<,05$) ve stereo tipik olmayan durumlar ($r=,22$, $p<,01$) alt boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Aynı zamanda ailenin aylık geliri ile DAT toplam puanı ($r=,24$, $p<,01$) arasında da pozitif yönlü anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Bu sonuçlara dayanarak ailelerin aylık geliri arttıkça çocukların DAT toplam puanlarının ve DAT duygu isimlendirme alt boyutu, stereo tipik durumlar alt boyutu ile stereo tipik olmayan durumlar alt boyutlarından aldıkları puanların da arttığını söyleyebiliriz. DAT toplam puanı ile çocuğun yaşı arasında ($r=,16$, $p<,05$) pozitif yönlü anlamlı bir ilişki saptanırken, DAT toplam puanı ile çocuğun kardeş sayısı arasında ($r=-,16$; $p<,05$) negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre, çocuğun yaşı arttıkça DAT toplam puanının arttığını ve kardeş sayısı arttıkça DAT toplam puanının azaldığını söyleyebiliriz.

Analizlerde ayrıca çocukların annelerinin ve babalarının yaşlarının çocukların DAT alt boyutlarından aldıkları puanlar ile arasındaki ilişkiler Pearson korelasyonu ile incelenmiştir. Sonuçlara göre anne yaşı ile DAT alt boyutlarından duygu isimlendirme ($r=,01$, $p>,05$), duygu tanıma ($r=,06$, $p>,05$), stereo tipik durumlar ($r=01$, $p>,05$) ve stereo

tipik olmayan durumlar ($r=,06$, $p>,05$) arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Bunun yanında anne yaşı ile toplam duygu bilgisi puanı arasında da ($r=,05$, $p>,05$) anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Aynı şekilde baba yaşı ile de duygu isimlendirme ($r=,06$, $p>,05$), duygu tanıma ($r=,08$, $p>,05$), stereo tipik durumlar ($r=,09$, $p>,05$), stereo tipik olmayan durumlar ($r=,04$, $p>,05$) ve duygu bilgisi toplam puanı ($r=,08$, $p>,05$) arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bu sonuçlara göre anne ve baba yaşı ile çocukların duygu bilgisine ait becerilerinde anlamlı bir değişiklik yoktur (Bkz. EK 1.a.).

Çocukların DAT alt boyut puanlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için bağımsız örneklem T testi yapılmıştır. Analizlere göre DAT “duygu isimlendirme” alt boyutunun, $t(154) = ,26$; $p>,05$; “Stereo tipik durumlar” alt boyutunun, $t(154) = -,13$; $p>,05$; “Stereotipik olmayan durumlar” alt boyutunun, $t(154) = ,18$; $p>,05$ ve toplam duygu bilgisi puanının, $t(154) = ,21$; $p>,05$ çocukların cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Bu sonuçlara dayanarak çocukların DAT alt boyutlarından aldıkları puanların cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı söylenebilir (Bkz. EK 1.b.).

Cinsiyete göre çocukların DAT duygu tanıma alt boyutundan aldıkları puanların anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak için Mann-Whitney U analizi yapılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde çocukların DAT duygu tanıma alt boyutundan aldıkları puanların cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür ($U=2875,0$; $p>,05$) (Bkz. EK 1.c.).

Çocukların DAT “duygu isimlendirme”, “stereo tipik durumlar” ve “stereo tipik olmayan durumlar” alt boyutlarından aldıkları puanların anne ve babaların eğitim durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak için değişkenler arasında ayrı ayrı Tek Yönlü ANOVA analizine başvurulmuştur. Analizin ön şartlarında birisi olan gruplar arası kişi sayısı farkının çok olmaması şartını sağlamak için analiz yapılmadan önce anne ve baba eğitim durumlarında grup birleştirmeleri yapılmıştır. Anne eğitim durumunda okuryazar olmama (3) seçeneği ile sadece okuryazar olma (11) seçeneği “Okuryazar değil/okuryazar” adı altında birleştirilirken ayrıca lisans mezunu olma (23) ile yüksek lisans/doktora mezunu olma (2) seçenekleri de “Lisans/lisansüstü” adı altında birleştirilmiştir. Baba eğitim durumunda ise sadece okuryazar olma (1) seçeneği ile ilkokul mezunu olma (33) seçeneği “Okuryazar/ilkokul” adı altında ve ayrıca lisans mezunu olma (27) seçeneği ile yüksek lisans/doktora mezunu olma (5) seçenekleri “Lisans/lisansüstü”

adı altında birleştirilerek gruplar arası kişi sayısı farkı azaltılmıştır. DAT alt boyutlarına ait tüm Tek Yönlü ANOVA analizleri bu birleştirilmiş gruplarla gerçekleştirilmiştir.

Tek Yönlü ANOVA analizi sonuçlarına göre çocukların DAT duygu isimlendirme alt boyutundan aldıkları puanların anne eğitim durumlarına göre ($F(4, 151) = 1,31, p > ,05$) ve baba eğitim durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir, ($F(3, 152) = 2,0, p > ,05$). Yapılan analizlere göre DAT kuklalar: stereo tipik durumlar alt boyutundan alınan puanların da anne eğitim durumlarına ($F(4, 151) = 2,14, p > ,05$) ve baba eğitim durumlarına ($F(3, 152) = 0,79, p > ,05$) göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Ayrıca çocukların DAT kuklalar: stereo tipik olmayan durumlar alt boyutundan aldıkları puanların anne eğitim durumları ($F(4, 151) = 3,69, p > ,05$) ve baba eğitim durumlarına ($F(3, 152) = 2,04, p > ,05$) göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Çocukların DAT toplam puanlarının babaların eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını anlamak için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları incelendiğinde de babaların eğitim seviyesine göre çocukların DAT toplam puanları anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($F(3, 152) = 2,14, p > ,05$) (Bkz. EK 1.d.).

Tablo 9

Çocukların Duygu Anlama Testi Toplam Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	N	$\bar{X}$	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlam lı Fark	
Okuryazar değil/Okuryazar	14	52,5	18,49	Gruplar arası	3438,57	4	859,64	3,59	,008*	3>1	
İlkokul	45	58,51	17,17		Gruplar içi	36155,33	151	239,44			
Ortaokul	41	65,9	13,24								
Lise	31	61,26	16,42	Toplam	39593,9	155					
Lisans/ Lisansüst ü	25	68,28	12,32								

*p<,05; **p<,01; Not: Gruplar: 1= Okuryazar/okuryazar değil, 2= İlkokul mezunu, 3=Ortaokul mezunu, 4=Lise mezunu, 5=Lisans/Lisansüstü mezunu

Çocukların DAT toplam puanlarının anne eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak amacıyla Tek Yönlü ANOVA testi yapılmıştır (bkz Tablo 9). Okuryazar değil (3) seçeneği ile sadece okuryazar (11) seçeneği “Okuryazar değil/Okuryazar” adı altında birleştirilirken; lisans mezunu (23) seçeneği ile lisansüstü mezunu (2) seçeneği de “Lisans/Lisansüstü” adı altında birleştirilmiştir. Analizlere göre annelerin eğitim seviyesine göre çocukların DAT toplam puanları arasında anlamlı farklılık bulunduğu görülmüştür ($F(4,151)=3,59$, $p<,05$). İstatistiksel olarak farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak amacıyla yapılan Tukey Posthoc testine göre ise annesi ortaokul mezunu ($X=65,9$) ve lisans/lisansüstü mezunu ($X=68,28$) olan çocukların DAT puanları annesi okuryazar olmayan ya da sadece okuryazar olan çocukların toplam puanlarından ($X=52,5$) anlamlı olarak daha yüksektir.

Okul öncesi dönemdeki çocukların DAT alt boyutlarından duygu tanıma alt boyutundan elde ettikleri puanların çocukların anne çalışma, baba çalışma, anne eğitim ve baba eğitim durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi amacıyla her durum için ayrı bir Kruskal Wallis testi yapılmıştır (bkz. Tablo 10).

Tablo 10

Çocukların Duygu Anlama Testi Duygu Tanıma Alt Boyutunun Anne Çalışma Durumlarına Göre Kruskall Wallis Sonuçları

Kruskall-Wallis	Grup	N	Sıra Ortalaması	sd	Ki-kare	p	Anlamlı fark
	Çalışıyor	32	86,11	3	9,9	,02**	4<1
Duyguları Tanıma	Çalışmıyor, iş arıyor	11	93,18				4<2
	Çalışmıyor, iş aramıyor	100	78,06				
	Diğer	13	50,77				

*p<,05; **p<,01; Not: Gruplar: 1= Çalışıyor, 2= Çalışmıyor, iş arıyor, 3=Çalışmıyor, iş aramıyor, 4=Diğer

Tablo 10'un değerleri incelendiğinde, yapılan Kruskall Wallis analizi sonucuna göre okul öncesi dönemdeki çocukların DAT duyguları tanıma alt boyutundan elde ettikleri puanlar anne çalışma durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir $\chi^2(3,16) = 9,9$ $p < 0,05$). Anlamlı farklılığın hangi gruplar lehine olduğunun belirlenmesi amacıyla posthoc testi olarak Mann Whitney U ikili karşılaştırma testi yapılmış ve annesi çalışan (sıra ort.= 86,11) ve annesi çalışmayan ancak iş arayan (sıra ort. = 93,18) çocukların sıra ortalamaları, annesi <diğer> seçeneğini ifade eden çocukların (sıra ort. = 50,77) sıra ortalamasından daha yüksek bulunmuştur.

Kruskal Wallis analizi sonuçlarına göre; çocukların duygu tanıma alt boyutu puanları anne eğitim düzeyi ($\chi^2(4,2) = 4,55$; $p > 0,05$), baba eğitim düzeyi ($\chi^2(3,2) = 4,2$; $p > 0,05$) ve baba çalışma durumuna ($\chi^2(3,2) = 1,3$; $p > 0,05$) göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

4.4.Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde çocukların erken okuryazarlık becerilerinin çocuk yaşı, anne yaşı, baba yaşı ve ailenin aylık geliri değişkenleri ile ilişkili olup olmadığı ve çocukların erken okuryazarlık becerilerinin çocuğun cinsiyetine, anne-babanın eğitim düzeyine, anne-babanın çalışma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular sunulmuştur.

Tablo 11

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı ile Çocuk Yaşı, Kardeş Sayısı ve Aylık Gelir Arasındaki Spearman Korelasyon Sonuçları

	1	2	3	4	5	6	7
1 Çocuk yaşı	-						
2 Çocuğun kardeş sayısı	,08	-					
3 Aylık gelir	-,05	-,37**	-				
4 EOBD/ Ses bilgisel farkındalık	,21**	-,09	,25**	-			
5 EOBD/ Yazı farkındalığı	,19*	-,05	,26**	,49**	-		
6 EOBD/ Öyküyü anlama	,13	-,1	,24**	,5**	,56**	-	
7 EOBD/ Görselleri eşleştirme	,1	-,1	,19*	,42**	,4**	,36**	-
8 EOBD/ Yazı yazma öncesi	,13	-,21*	,16*	,42**	,43**	,28**	,31**

*p<,05; **p<,01; Not: EOBD= Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme aracı

Tablo 11'e bakıldığında ailenin aylık geliri ile EOBD'nın alt boyutları olan ses bilgisel farkındalık becerileri ($r=,25$, $p<,01$), yazı farkındalığı ($r=,26$, $p<,01$), öyküyü anlama becerileri ($r=,24$, $p<,01$), görselleri eşleştirme ($r=,19$, $p<,05$) ve yazı yazma öncesi becerileri ($r=,16$, $p<,05$) arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre ailenin aylık geliri arttıkça çocuğun da erken okuryazarlık becerileri de artmaktadır.

Çocuğun kardeş sayısı ile sadece EOBD alt boyutlarından sadece yazı yazma öncesi beceriler arasında ($r=-,21$, $p<,05$) negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre çocukların kardeş sayısı arttıkça yazı yazma öncesi becerilerinin azaldığı söylenebilir.

Çocukların yaşı ile EOBD alt boyutlarından ses bilgisel farkındalık becerileri ($r=,21$, $p<,01$) ve yazı farkındalığı ($r=,19$, $p<,05$) arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmiştir. Bu sonuçlara göre çocukların yaşı arttıkça ses bilgisel ve yazı farkındalıkları da artmaktadır.

EOBD alt boyutları puanları ile anne ve baba yaşı arasındaki ilişki pearson korelasyonu kullanılarak incelenmiştir. Analizlere göre anne yaşı ile EOBD alt boyutları olan ses bilgisel farkındalık ($r=,1$, $p>,05$), yazı farkındalığı ($r=-,11$, $p>,05$), öyküyü anlama ($r=,1$, $p>,05$), görselleri eşleştirme ($r=,1$, $p>,05$) ve yazı yazma öncesi beceriler ($r=,1$, $p>,05$)

arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Aynı şekilde baba yaşı ile de EOBDA alt boyutları ses bilgisel farkındalık ($r=,1$, $p>,05$), yazı farkındalığı ($r=-,11$, $p>,05$), öyküyü anlama ($r=,1$, $p>,05$), görselleri eşleştirme ($r=,1$, $p>,05$) ve yazı yazma öncesi beceriler ($r=,1$, $p>,05$) arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bu sonuçlara göre anne ve baba yaşları ile çocukların erken okuryazarlık becerileri arasında bir ilişki olmadığı söylenebilir (Bkz. EK 1.e.).

Çocukların EOBDA alt boyut puanlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için Bağımsız Örneklem T-testi yapılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde EOBDA “Ses bilgisel farkındalık becerileri” alt boyutunun, $t(154) = ,42$; $p>,05$; “Yazı farkındalığı” alt boyutunun, $t(154) = 1,13$; $p>,05$; “Öyküyü anlama” alt boyutunun, $t(154) = -,59$; $p>,05$; “Görselleri eşleştirme” alt boyutunun, $t(154) = ,34$; $p>,05$ ve “Yazı yazma öncesi beceriler” alt boyutunun, $t(154) = 1,49$; $p>,05$ çocukların cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Bu sonuçlara göre çocukların EOBDA alt boyutlarından aldıkları puanların cinsiyetlerine göre farklılık göstermediği söylenebilir (Bkz. EK 1.f.).

Çocukların EOBDA “ses bilgisel farkındalık”, “yazı farkındalığı”, “öyküyü anlama”, “görselleri eşleştirme” ve “yazı yazma öncesi beceriler” alt boyutlarının anne ve babaların eğitim durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak için değişkenler arasında ayrı ayrı Tek Yönlü ANOVA analizine başvurulmuştur. EOBDA alt boyutlarına ait tüm Tek Yönlü ANOVA analizleri birleştirilmiş gruplarla gerçekleştirilmiştir.

Tablo 12

Çocukların Ses Bilgisel Farkındalık Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	N	$\bar{X}$	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Okuryazar değil/Okuryazar	14	13,79	9,43	Gruplar arası	2919,5	4	729,9	8,4	,000*	5>4
İlkokul	45	16,07	9,35		13167,4	151	87,2			5>3
Ortaokul	41	20,66	8,59							5>2
Lise	31	18,71	9,75							5>1
Lisans/Lisansüstü	25	28,12	10,19	Toplam	16086,9	155				

*p<,05; **p<,01; Not: Gruplar: 1= Okuryazar/okuryazar değil, 2= İlkokul mezunu, 3=Ortaokul mezunu, 4=Lise mezunu, 5=Lisans/Lisansüstü mezunu

Annelerin eğitim seviyesine göre çocukların EOBD ses bilgisel farkındalık alt boyutundan aldıkları puanlar anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır, $F(4, 151) = 8,4$, $p < .05$ (bkz. Tablo 12). İstatistiksel olarak farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla varyansın homojenliğinin test edilmesinin ardından Tukey Posthoc analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucuna göre, annesi lisans/lisansüstü mezunu ($X = 28,12$) olan çocukların puanları; annesi lise mezunu ($X = 18,71$), ortaokul mezunu ($X = 20,66$), ilkokul mezunu ($X = 16,07$) olanlardan ve okuryazar olmayan ya da sadece okuryazar olanlardan ($X = 13,79$) anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur.

Tablo 13

Çocukların Yazı Farkındalığı Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	N	$\bar{X}$	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Okuryazar değil/Okuryazar	14	6,3	2,89	Gruplar arası	128,1	4	32,24	5,5	,000*	5>4
İlkokul	45	6,91	2,73	Gruplar içi	892,02	151	5,91			5>3
Ortaokul	41	7,56	2							5>2
Lise	31	7,23	1,91							5>1
Lisans/Lisansüstü	25	9,4	2,78	Toplam	1020,1	155				

*p<,05; **p<,01; Not: Gruplar: 1= Okuryazar/okuryazar değil, 2= İlkokul mezunu, 3=Ortaokul mezunu, 4=Lise mezunu, 5=Lisans/Lisansüstü mezunu

Tablo 13 incelendiğinde, annelerin eğitim seviyesine göre çocukların EOBD yazı farkındalığı alt boyutundan aldıkları puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir, $F(4, 151) = 5,5$, $p < .05$. İstatistiksel olarak farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla varyansın homojenliğinin test edilmesinin ardından Tukey Posthoc analizi yapılmıştır. Sonuçlara göre, annesi lisans/lisansüstü mezunu ($X = 9,4$) olan çocukların puanları; annesi lise mezunu ($X = 7,23$), ortaokul mezunu ($X = 7,56$), ilkokul mezunu ($X = 6,91$) olanlardan ve okuryazar olmayan ya da sadece okuryazar olanlardan ($X = 6,3$) anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur.

Tablo 14

Çocukların Öyküyü Anlama Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	N	$\bar{X}$	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Okuryazar değil/Okuryazar	14	4,6	2,28	Gruplar arası	49,73	4	12,43	3,64	,007*	5>2
İlkokul	45	5,16	1,9							5>1
Ortaokul	41	5,81	1,6		515,04	151	3,41			
Lise	31	5,35	1,92	Toplam						
Lisans/Lisansüstü	25	6,6	1,91		564,8	155				

*p<,05; **p<,01; Not: Gruplar: 1= Okuryazar/okuryazar değil, 2= İlkokul mezunu, 3=Ortaokul mezunu, 4=Lise mezunu, 5=Lisans/Lisansüstü mezunu

Tek Yönlü Varyans analizi sonuçlarına göre çocukların EOBD öyküyü anlama alt boyutundan aldıkları puanlar annelerin eğitim düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır, $F(4, 151) = 3,64$, $p < .05$ (bkz. Tablo14). İstatistiksel olarak farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için de varyansın homojenliğinin test edilmesinin ardından Tukey Posthoc analizi yapılmıştır. Tukey posthoc analizi sonuçları incelediğinde ise anlamlı farkın annesi lisans/lisansüstü olan çocuklarla annesi sadece okuryazar olan ya da okuryazar olmayan çocuklar ve annesi ilkokul mezunu olan çocuklar arasında annesi lisans/lisansüstü olan çocukların lehine gerçekleştiği saptanmıştır. Buna göre annesi lisans/lisansüstü mezunu olan çocukların EOBD öyküyü anlama alt boyutu puanları ($X=6,6$), annesi okuryazar olmayan ya da sadece okuryazar olan çocukların puanlarından ($X=4,6$) ve annesi ilkokul mezunu olan çocukların puanlarından ($X=5,16$) anlamlı şekilde daha yüksektir.

Tablo 15

Çocukların Görselleri Eşleştirme Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	N	$\bar{X}$	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Okuryazar değil/Okuryazar	14	4,6	2,9	Gruplar arası	55,61	4	13,9	3,2	,015*	5>1
İlkokul	45	5,8	2,1		657,33	151	4,4			
Ortaokul	41	6,24	1,9							
Lise	31	5,84	2,14	Toplam	712,94	155				
Lisans/Lisansüstü	25	5	1,8							

*p<,05; **p<,01; Not: Gruplar: 1= Okuryazar/okuryazar değil, 2= İlkokul mezunu, 3=Ortaokul mezunu, 4=Lise mezunu, 5=Lisans/Lisansüstü mezunu

Tablo 15 incelendiğinde, annelerin eğitim düzeyine göre çocukların EOBDGA görselleri eşleştirme alt boyutu puanlarının anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir, $F(4, 151) = 3,2, p < .05$. İstatistiksel olarak farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için de varyansın homojenliğinin test edilmesinin ardından Tukey posthoc analizi yapılmıştır. Tukey posthoc analizi sonuçları incelendiğinde ise anlamlı farkın annesi lisans/lisansüstü mezunu olan çocukların puanları ile annesi okuryazar olmayan ya da sadece okuryazar olan çocukların puanları arasında annesi lisans/lisansüstü mezunu olan çocukların lehine olduğu görülmüştür. Dolayısıyla annesi lisans/lisansüstü mezunu olan çocukların EOBDGA görselleri eşleştirme alt boyut puanları ($X=5$), annesi okuryazar olmayan ya da sadece okuryazar olan çocukların EOBDGA görselleri eşleştirme alt boyutu puanlarından ($X=4,6$) daha yüksektir.

Tablo 16

Çocukların Yazı Yazma Öncesi Beceriler Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	N	$\bar{X}$	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark	
Okuryazar değil/Okuryazar	14	6,07	1,44	Gruplar arası	36,4	4	9,1	4,84	,001*	5>1	
İlkokul	45	6,82	1,5		Gruplar içi	283,6	151	1,9			3>1
Ortaokul	41	7,6	1,1								
Lise	31	6,84	1,13	Toplam	319,92	155					
Lisans/ Lisansüstü	25	7,64	1,44								

*p<,05; **p<,01; Not: Gruplar: 1= Okuryazar/okuryazar değil, 2= İlkokul mezunu, 3=Ortaokul mezunu, 4=Lise mezunu, 5=Lisans/Lisansüstü mezunu

Tablo 16’da paylaşılan analiz sonuçlarına göre çocukların EOBD yazı yazma öncesi beceriler alt boyutundan aldıkları puanlar annelerin eğitim düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır, $F(4, 151) = 4,84$, $p < .05$. İstatistiksel olarak farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için varyansın homojenliğinin test edilmesinin ardından Tukey posthoc analizi yapılmıştır. Tukey posthoc analizlerine göre annesi lisans/lisansüstü mezunu olan çocukların EOBD yazı yazma öncesi beceriler alt boyutundan aldıkları puanlar ($X=7,64$) annesi okuryazar olmayan ya da sadece okuryazar olan çocukların puanlarından ($X=6,07$) anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. Ayrıca annesi ortaokul mezunu olan çocukların yazı yazma öncesi beceriler puanları ($X=7,6$), annesi okuryazar olmayan ya da sadece okuryazar olan çocukların puanlarından ($X=6,07$) anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur.

Tablo 17

Çocukların Ses Bilgisel Farkındalık Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	N	$\bar{X}$	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Okuryazar/İlkokul	34	15,9	8,9	Gruplar arası	2150,01	3	716,7	7,82	,00*	4>1
Ortaokul	49	18,4	9,13							4>2
Lise	41	18,44	9,43		13936,9	152	91,7			4>3
Lisans/Lisansüstü	32	26,6	11,05		16086,9					
				Toplam	16086,9					

*p<,05; **p<,01; Not: Gruplar: 1= Okuryazar/ilkokul mezunu, 2= Ortaokul mezunu, 3=Lise mezunu, , 4=Lisans/Lisansüstü mezunu

Yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre çocukların EOBDA alt boyutlarından ses bilgisel farkındalık puanlarının babaların eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir, $F(3, 152) = 7,82$, $p < .01$ (bkz. Tablo 17). İstatistiksel olarak hangi gruplar arasında fark olduğunu anlamak için yapılan homojenlik incelemesinden sonra Tukey posthoc testi uygulanmıştır. Sonuçlara göre babası lisans/lisansüstü mezunu olan çocukların ses bilgisel puanları ($X = 26,6$); babası okuryazar/ilkokul mezunu ($X = 15,9$), ortaokul mezunu ($X = 18,6$) ve lise mezunu olan çocukların ($X = 18,44$) ses bilgisel farkındalık alt boyutu puanlarından anlamlı derecede yüksek bulunmuştur.

Tablo 18

Çocukların Yazı Farkındalığı Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	N	$\bar{X}$	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Okuryazar/İlkokul	34	7,5	2,3	Gruplar arası	92,81	3	30,94	5,07	,002*	4>3
Ortaokul	49	6,84	2,52							4>2
Lise	41	7,15	2,4		928,2	152	6,11			
Lisans/Lisansüstü	32	8,94	2,65	Toplam	1020,1					

*p<,05; **p<,01; Not: Gruplar: 1= Okuryazar/ilkokul mezunu, 2= Ortaokul mezunu, 3=Lise mezunu, , 4=Lisans/Lisansüstü mezunu

Tablo 18 incelendiğinde çocukların EOBD yazı farkındalığı alt boyutundan aldıkları puanların baba eğitim durumuna göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir, F (3, 152) =5,07, p<.05. istatistiksel olarak hangi gruplar arasında fark olduğunu anlamak için önce varyansların homojenliğine bakılmış ardından Tukey posthoc testi yapılmıştır. Sonuçta babası lisans/lisansüstü mezunu olan çocukların EOBD yazı farkındalığı alt boyutu puanları (X= 8,94); babası ortaokul (X= 6,84) ve babası lise mezunu olan çocukların (X= 7,15) yazı farkındalığı puanlarından anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur.

Tablo 19

Çocukların Öyküyü Anlama Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	N	$\bar{X}$	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Okuryazar/İlkokul	34	4,91	1,9	Gruplar arası	28,22	3	9,41	2,7	,05*	4>1
Ortaokul	49	5,51	1,92							
Lise	41	5,6	1,95		536,55	152	3,53			
Lisans/Lisansüstü	32	6,22	1,72	Toplam	564,8					

*p<,05; **p<,01; Not: Gruplar: 1= Okuryazar/ilkokul mezunu, 2= Ortaokul mezunu, 3=Lise mezunu, , 4=Lisans/Lisansüstü mezunu

Yapılan tek yönlü varyans analizinde çocukların EOBDÖ öyküyü anlama alt boyutu puanlarının babaların eğitim düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı saptanmıştır, $F(3, 152) = 2,7$, $p < .05$ (bkz. Tablo 19). İstatistiksel olarak farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için de varyansın homojenliğinin test edilmesinin ardından Tukey posthoc analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre babası lisans/lisansüstü mezunu olan çocukların EOBDÖ öyküyü anlama alt boyutu puanlarının ($X = 6,22$); babası okuryazar ya da ilkokul mezunu olan çocukların puanlarından ($X = 4,91$) anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 20

Çocukların Görselleri Eşleştirme Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	N	$\bar{X}$	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Okuryazar/İlkokul	34	5,6	2,3	Gruplar arası	50,4	3	16,8	3,85	,01*	4>1
Ortaokul	49	5,73	2,11							4>2
Lise	41	5,73	2,23		662,55	152	4,4			4>3
Lisans/Lisansüstü	32	7,09	1,61	Toplam	712,94					

*p<,05; **p<,01; Not: Gruplar: 1= Okuryazar/ilkokul mezunu, 2= Ortaokul mezunu, 3=Lise mezunu, , 4=Lisans/Lisansüstü mezunu

Tablo 20'ye göre çocukların EOBDGA görselleri eşleştirme alt boyutu puanları babaların eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermektedir, $F(3, 152) = 3,85$, $p < .01$. İstatistiksel olarak hangi gruplar arasında fark olduğunu anlamak için öncelikle varyansların homojenliğine bakılmış ardından da Tukey posthoc analizi yapılmıştır. Tukey posthoc analizi sonuçlarına göre babası lisans/lisansüstü mezunu olan çocukların EOBDGA görselleri eşleştirme alt boyutu puanlarının ($X = 7,09$); babası okuryazar/ilkokul mezunu ($X = 5,6$), ortaokul mezunu ($X = 5,73$) ve lise mezunu olanların ($X = 5,73$) puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür.

Yapılan tek yönlü ANOVA analizi sonuçlarına göre ise çocukların EOBDGA yazı yazma öncesi beceriler alt boyutundan aldıkları puanların babaların eğitim düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür, $F(3, 152) = ,53$, $p > .05$ (Bkz. EK 1.g).

4.5.Duygu Anlama Testi ve Erken Okuryazarlık Becerileri Testi Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular

Çocukların DAT ve alt boyutları ile EOBDA alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını incelemek için Pearson korelasyon analizi yapılmıştır ve sonuçlar Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21

Duygu Anlama Testi ve Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı Arasındaki Pearson Korelasyon Sonuçları

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1.DAT/ Duygu isimlendirme	-															
2.DAT/Duygu tanıma	,33**	-														
3.DAT/ Stereotipik	,34**	,27**	-													
4.DAT/ Stereotipik olmayan	,49**	,34**	,46**	-												
5.EOBD/ Aynı sesle başlayan	,18*	,11	,17*	,22**	-											
6. EOBD/ Uyaklı sözcük eşleştirme	,31**	,25**	,29**	,38**	,35**	-										
7. EOBD/ Başlangıç sesi bulma	,30**	,34**	,35**	,40**	,26**	,40**	-									
8.EOBD/ Uyarıcı sesle sözcük üretme	,25**	,15	,33**	,36**	,26**	,33**	,48**	-								
9. EOBD/ Aynı sesle sözcük üretme	,20**	,25**	,22**	,24**	,18*	,33**	,37**	,48**	-							
10. EOBD/ Hece- ses atma	,24**	,18*	,17*	,27**	,21**	,33**	,34**	,44**	,31**	-						
11. EOBD/ Ses birleştirme	,08	,13	,12	,2*	,19*	,15	,23**	,22**	,11	,31**	-					
12. EOBD/ Ses bilgisel farkındalık	,37**	,34**	,38**	,48**	,51**	,66**	,80**	,68**	,54**	,67**	,47**	-				
13. EOBD/ Yazı farkındalığı	,29**	,26**	,38**	,39**	,24**	,48**	,40**	,35**	,31**	,36**	,18*	,53**	-			
14. EOBD/ Öyküyü anlama	,49**	,40**	,47**	,61**	,16*	,45**	,47**	,33**	,31**	,29**	,17*	,52**	,55**	-		
15. EOBD/ Görselleri eşleştirme	,38**	,21**	,38**	,43**	,16*	,27**	,4**	,38**	,29**	,19*	,16*	,42**	,43**	,42**	-	
16.EOBD/ Yazı yazma öncesi beceriler	,15	,21**	,19*	,38**	,21**	,3**	,38**	,26**	,27**	,26**	,19*	,43**	,46**	,28**	,37**	-
17.DAT Toplam Puanı	,59**	,47**	,79**	,89**	,24**	,42**	,47**	,41**	,29**	,28**	,19*	,54**	,46**	,67**	,49**	,35**

*p<,05; **p<,01; Not: DAT= Duygu anlama testi, EOBD= Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme aracı

Çocukların DAT toplam puanları ile EOBDa ses bilgisel farkındalık alt boyutuna ait alt testlerden sırası ile aynı sesle başlayan sözcükleri eşleştirme ($r=,24$; $p<,01$), uyaklı sözcükleri eşleştirme ($r=,42$; $p<,01$), verilen sözcüğün başlangıç sesini bulma ($r=,47$; $p<,01$), uyarıcı sesle başlayan sözcük üretme ($r=,41$; $p<,01$), aynı sesle başlayan sözcük üretme ($r=,29$; $p<,01$), hece/ses atma ($r=,28$; $p<,01$) ve sesleri birleştirme ($r=,19$; $p<,05$) becerileri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. DAT toplam puanları ile EOBDa alt boyutlarından; toplam ses bilgisel farkındalık ($r=,54$; $p<,01$), yazı farkındalığı ($r=,46$; $p<,01$), öyküyü anlama ($r=,67$; $p<,01$), görselleri eşleştirme ($r=,49$; $p<,01$) ve yazı yazma öncesi beceriler ($r=,35$; $p<,01$) arasında da pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgulara göre DAT toplam puanı yüksek olan çocukların aynı sesle başlayan sözcükleri eşleştirme, uyaklı sözcükleri eşleştirme, verilen sözcüğün başlangıç sesini bulma, uyarıcı sesle başlayan sözcük üretme, aynı sesle başlayan sözcük üretme, hece/ses atma, sesleri birleştirme, ses bilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, öyküyü anlama, görselleri eşleştirme ve yazı yazma öncesi becerileri de yüksektir.

DAT alt boyutlarından olan “duygu isimlendirme” testi ile EOBDa ses bilgisel farkındalık alt boyutuna ait alt testlerden olan aynı sesle başlayan sözcükleri eşleştirme ($r=,18$; $p<,05$), uyaklı sözcükleri eşleştirme ($r=,31$; $p<,01$), verilen sözcüklerin başlangıç sesini bulma ($r=,30$; $p<,01$), uyarıcı sesle başlayan sözcük üretme ($r=,25$; $p<,01$), aynı sesle başlayan sözcük üretme ($r=,20$; $p<,01$) ve hece/ses atma ($r=,24$; $p<,01$) becerileri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki saptanmıştır. DAT “duygu isimlendirme” alt boyutu ile EOBDa alt boyutlarından; toplam ses bilgisel farkındalık ($r=,37$; $p<,01$), yazı farkındalığı ($r=,29$; $p<,01$), öyküyü anlama ($r=,49$; $p<,01$) ve görselleri eşleştirme ($r=,38$; $p<,01$) arasında da pozitif yönlü ve anlamlı ilişki olduğu görülmüştür (bkz. Tablo 21). Buna göre; DAT alt boyutlarından olan duygu isimlendirme becerisi daha fazla olan çocukların aynı sesle başlayan sözcükleri eşleştirme, uyaklı sözcükleri eşleştirme, verilen sözcüğün başlangıç sesini bulma, uyarıcı sesle başlayan sözcük üretme, aynı sesle başlayan sözcük üretme, hece/ses atma, ses bilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, öyküyü anlama ve görselleri eşleştirme becerileri de daha fazladır.

DAT diğer bir alt boyutu olan “duygu tanıma” ile EOBDa ses bilgisel farkındalık alt testlerinden olan uyaklı sözcükleri eşleştirme ($r=,25$; $p<,01$), verilen sözcüklerin başlangıç sesini bulma ($r=,34$; $p<,01$), aynı sesle başlayan sözcük üretme ($r=,25$; $p<,01$) ve hece/ses atma ($r=,18$; $p<,05$) becerileri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Ayrıca DAT “duygu tanıma” alt boyutu ile EOBDa alt boyutlarından; toplam ses bilgisel

farkındalık ($r=,34$; $p<,01$), yazı farkındalığı ($r=,26$; $p<,01$), öyküyü anlama ($r=,40$; $p<,01$), görselleri eşleştirme ($r=,21$; $p<,01$) ve yazı yazma öncesi beceriler ($r=,21$; $p<,01$) arasında da pozitif yönde anlamlı ilişki saptanmıştır (bkz. Tablo 21). Bu sonuçlara bakıldığında DAT alt boyutlarından duygu tanıma becerisi daha iyi olan çocukların uyaklı sözcükleri eşleştirme, verilen sözcüklerin başlangıç sesini bulma, aynı sesle başlayan sözcük üretme, hece/ses atma, ses bilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, öyküyü anlama, görselleri eşleştirme ve yazı yazma becerilerinin de daha iyi düzeyde olduğu görülmektedir.

Çocukların DAT alt boyutlarından olan “kuklalar: stereo tipik durumlarda duygu anlama”dan aldıkları puanlar ile EOBDA ses bilgisel farkındalık alt boyutuna ait alt testlerden; aynı sesle başlayan sözcükleri eşleştirme ($r=,17$; $p<,05$), uyaklı sözcükleri eşleştirme ($r=,29$; $p<,01$), verilen sözcüklerin başlangıç sesini bulma ($r=,35$; $p<,01$), uyarıcı sesle başlayan sözcük üretme ($r=,33$; $p<,01$), aynı sesle başlayan sözcük üretme ($r=,22$; $p<,01$) ve hece/ses atma ($r=,17$; $p<,01$) becerileri arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca DAT “kuklalar: stereo tipik durumlar” alt boyutu ile EOBDA alt boyutlarından toplam ses bilgisel farkındalık ($r=,38$; $p<,01$), yazı farkındalığı ($r=,38$; $p<,01$), öyküyü anlama ($r=,47$; $p<,01$), görselleri eşleştirme ($r=,38$; $p<,01$) ve yazı yazma öncesi beceriler ($r=,19$; $p<,05$) arasında da pozitif yönlü ve anlamlı ilişki olduğu görülmüştür (bkz. Tablo 21). Bu sonuçlara göre DAT’ın bir duruma ilişkin verilmesi beklenen duygusal tepkiyi ölçen alt boyutundan (kuklalar: stereo tipik durumlar) daha fazla puan alan çocukların aynı sesle başlayan sözcükleri eşleştirme, uyaklı sözcükleri eşleştirme, verilen sözcüklerin başlangıç sesini bulma, uyarıcı sesle başlayan sözcük üretme, aynı sesle başlayan sözcük üretme, hece/ses atma, ses bilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, öyküyü anlama, görselleri eşleştirme ve yazı yazma öncesi becerileri puanlarının da yüksek olması beklenmektedir.

DAT’ın son alt boyutu olan “kuklalar: stereo tipik olmayan durumlar” ile EOBDA ses bilgisel farkındalık alt testlerinden; aynı sesle başlayan sözcükleri eşleştirme ($r=,22$; $p<,01$), uyaklı sözcükleri eşleştirme ($r=,38$; $p<,01$), verilen sözcüğün başlangıç sesini bulma ($r=,40$; $p<,01$), uyarıcı sesle başlayan sözcük üretme ($r=,36$; $p<,01$), aynı sesle başlayan sözcük üretme ($r=,24$; $p<,01$), hece/ses atma ($r=,27$; $p<,01$) ve ses birleştirme ($r=,20$; $p<,05$) becerileri arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca DAT “kuklalar: stereo tipik olmayan durumlar” alt boyutu ile EOBDA alt boyutlarından; toplam ses bilgisel farkındalık ($r=,48$; $p<,01$), yazı farkındalığı ($r=,39$; $p<,01$), öyküyü anlama ($r=,61$; $p<,01$), görselleri eşleştirme ($r=,43$; $p<,01$) ve yazı yazma

öncesi beceriler ($r=,38$; $p<,01$) alt boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki saptanmıştır (bkz. Tablo 21). Bu bulgular incelendiğinde DAT'ın çocuğun bir durumda kendi hissedeceği duygu durumundan farklı duygusal tepkileri anlamasını ölçen alt boyutunda (kuklalar: stereo tipik olmayan durumlar) daha yüksek puan alan çocukların aynı sesle başlayan sözcükleri eşleştirme, uyaklı sözcükleri eşleştirme, verilen sözcüğün başlangıç sesini bulma, uyarıcı sesle başlayan sözcük üretme, aynı sesle başlayan sözcük üretme, hece/ses atma, ses birleştirme, ses bilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, öyküyü anlama, görseller eşleştirme ve yazı yazma öncesi becerileri puanlarının da daha yüksek olduğu bulunmuştur.

4.6.Erken Okuryazarlık Becerileri Değerlendirme Aracı Alt Boyutları için Çoklu Regresyon Sonuçları

Regresyon analizine geçilmeden önce gerekli varsayımlar kontrol edilmiştir. Hataların normal dağılması, eşvaryanslılık ve çoklu doğrusal bağlantı problemi olup olmadığı incelenmiş ve ilgili grafikler ekte verilmiştir. Çoklu doğrusal bağlantı problemini incelemek amacıyla VIF değerleri incelenmiş ve 10'dan büyük değer olmadığı görülmüştür. Çoklu regresyon analizinde verilerin modele dahil edilmesinde adımsal (stepwise) regresyon analizi kullanılmıştır. Regresyon adımları, anlamlı puan istatistiği olan değişken kalmayıncaya kadar devam eder. Her bir adımda analiz dışı bırakılması gereken değişken olup olmadığı incelenir (Çokluk, 2010)

Regresyon analizi kapsamında ele alınan değişkenler yapılan alt grup analizleri ve korelasyon analizi sonucunda anlamlı olan değişkenlere göre belirlenmiştir. Buna göre, *Ses Bilgisel Farkındalık* ve *Yazı Farkındalığı* alt boyutları için çocukların DAT alt boyutları, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, çocuğun yaşı, aylık gelir durumu değişkenleri; *Öyküyü Anlama Becerileri* ve *Görsel Eşleştirme Becerisi* alt boyutları için DAT alt boyutları, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, aylık gelir durumu değişkenleri ve son olarak *Yazı Yazma Öncesi Becerileri* alt boyutu için DAT alt boyutlarından duyguları tanıma, stereo tipik durumlar ve stereo tipik olmayan durumlar, anne eğitim düzeyi, kardeş sayısı ve aylık gelir durumu değişkenleri aşamalı olarak regresyon analizine dâhil edilmiştir.

Analize alınan anne ve baba eğitim durumu değişkeni kategorik olması nedeniyle Dummy değişken olarak analize dahil edilmiştir. Her iki değişken için de referans değişken olarak

lisans ve lisansüstü kategorisi seçilmiştir. Dummy kodlamaya ilişkin bilgiler Tablo 22 ve Tablo 23'te sunulmuştur.

Tablo 22

Anne Eğitim Durumuna İlişkin Dummy Kodlama

Anne Eğitim Durumu	A1	A2	A3	A4
Okuryazar değil / okur yazar	1	0	0	0
İlkokul	0	1	0	0
Ortaokul	0	0	1	0
Lise	0	0	0	1

Tablo 23

Baba Eğitim Durumuna İlişkin Dummy Kodlama

Baba Eğitim Durumu	B1	B2	B3
Okuryazar / İlkokul	1	0	0
Ortaokul	0	1	0
Lise	0	0	1

Tablo 22 ve tablo 23 incelendiğinde, anne eğitim durumu değişkeni için lisans ve lisansüstü mezunu olan annelerin kategorisi referans değişken olarak alındığı için dört farklı dummy değişken baba eğitim durumunda ise üç farklı değişken oluşturulduğu görülmektedir.

4.6.1. Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı Alt Boyutlarından Ses Bilgisel Farkındalık Alt Boyutuna Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları ve Yorumları

İlgili araştırma sorusunda, okul öncesi dönemdeki çocukların DAT alt boyutları, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, çocuğun yaşı, aylık gelir durumu düzeylerinin ses

bilgisel farkındalıklarını ne düzeyde yordadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda çoklu regresyon analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 24’te sunulmuştur.

Tablo 24

Ses Bilgisel Farkındalığı Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	R ²	Düzeltilmiş R ²	B	S.H.	β	t	p
(Sabit)			4,03	2,36		1,71	,09
DAT/ ST olmayan	0,24	0,23	,52	,1	,48	6,89	,00*
(Sabit)			1,81	2,4		,76	,44
DAT/ ST olmayan	0,29	0,28	,47	,07	,44	6,33	,00*
Aylık gelir			,00	,00	,24	3,5	,00*
(Sabit)			-25,3	9,65		-2,62	,01*
DAT/ ST olmayan	0,33	0,32	,42	,07	,39	5,63	,00*
Aylık gelir			,00	,00	,27	3,98	,00*
Çocuk yaşı			,42	,15	,20	2,89	,00*
(Sabit)			-30,94	9,7		-3,2	,00*
DAT/ ST olmayan			,4	,1	,33	4,59	,00*
Aylık gelir	0,36	0,34	,00	,00	,27	3,95	,00*
Çocuk yaşı			,43	,14	,20	3,0	,00*
DAT/Duygu tanıma			1,1	,41	,19	2,71	,01*

*p<0,05; Not: ST= Stereo tipik, DAT= Duygu anlama testi

Tablo 24 değerleri incelendiğinde, denkleme ilk dâhil edilen değişken DAT stereo tipik olmayan durumlar alt boyutu puanıdır ve ses bilgisel farkındalıktan elde edilen puanlardaki varyansın %23’ünü açıklamaktadır. İkinci olarak ailenin aylık gelir durumu değişkeninin eklenmesiyle ses bilgisel farkındalıktaki değişimin %28’inin açıklandığı görülmektedir. Bu durumda aylık gelir değişkeninin varyansa %5 katkı sağladığı görülmektedir. Bir sonraki adımda denkleme çocuğun yaş değişkeni dâhil edilmiş ve varyansa %4 katkı sağladığı görülmüştür. Açıklanan toplam varyans %32’ye yükselmiştir. Son olarak ise Duygu Anlama Tesrinin duygu tanıma alt boyut puanı regresyon denklemine dâhil edilmiş ve toplam açıklanan varyans %34 olarak kestirilmiştir. Bu durumda DAT duygu tanıma alt boyutu toplam varyansa %2’lik bir katkı sağlamıştır.

Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre, regresyon denkleminde yer alan ilk açıklayıcı değişken stereo tipik olmayan durumlar alt boyut puanları ($\beta = 0,33$), ikinci değişken ailenin aylık gelir durumu ($\beta = 0,27$), üçüncü değişken çocuğun yaşı ($\beta = 0,20$),

ve son açıklayıcı değişken duyguları tanıma alt boyut puanıdır ($\beta = 0,19$). Denklemden yer alan tüm regresyon katsayıları pozitif yöndedir ve denkleme dahil edilen tüm değişkenler anlamlı yordayıcıdır. Buna göre, DAT stereo tipik olmayan durumlar ve duygu tanıma alt boyutlarından yüksek puan alan, aile gelir durumu yüksek olan ve daha büyük yaşta olan çocukların EOBDA ses bilgisel farkındalık alt boyut puanları daha yüksektir.

4.6.2. Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı Alt Boyutlarından Yazı Farkındalığı Alt Boyutuna Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları ve Yorumları

İlgili araştırma sorusunda, okul öncesi dönemdeki çocukların DAT alt boyutları, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, çocuğun yaşı, aylık gelir durumu düzeylerinin yazı farkındalıklarını ne düzeyde yordadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda çoklu regresyon analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 25'te sunulmuştur.

Tablo 25

Yazı Farkındalığını Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	R ²	Düzeltilmiş R ²	B	S.H.	β	t	p
(Sabit)			4,36	,63		6,96	,00*
DAT/ST olmayan	0,15	0,15	,11	,02	,40	5,23	,00*
(Sabit)			3,8	,63		6,01	,00*
DAT/ST olmayan	0,21	0,20	,09	,02	,34	4,65	,00*
Aylık gelir			,00	,00	,25	3,5	,00*
(Sabit)			2,93	,67		4,34	,00*
DAT/ST olmayan	0,26	0,24	,06	,02	,23	2,92	,00*
Aylık gelir			,00	,00	,24	3,35	,00*
DAT/ ST			,08	,03	,24	3,0	,00*
(Sabit)			-2,42	2,53		-1,0	,34
DAT/ST olmayan			,05	,02	,20	2,53	,01*
Aylık gelir	0,28	0,26	,00	,00	,27	3,7	,00*
DAT/ ST			,1	,03	,22	2,83	,00*
Çocuk yaşı			,08	,04	,16	2,19	,03*

*p<0,05; Not: ST= Stereo tipik, DAT= Duygu anlama testi

Tablo 25'in değerleri incelendiğinde, denkleme ilk dahil edilen değişken DAT stereo tipik olmayan alt boyut puanıdır ve yazı farkındalığından elde edilen puanlardaki varyansın %15'ini açıklamaktadır. İkinci olarak eklenen değişken ailenin aylık gelir durumu değişkenidir ve varyansa %5 katkı sağlayarak toplam varyansı %20'ye çıkarmıştır. Bir

sonraki adımda denkleme DAT stereo tipik alt boyut puanı dâhil edilmiş ve açıklanan varyans %24'e çıkmıştır. Bu durumda DAT Stereo tipik alt boyutundan elde edilen puanlar daha önce açıklanan varyansa %4 katkı sağlamıştır. Son olarak ise çocuğun yaş değişkeni regresyon denklemine dâhil edilmiştir. Yaş değişkeni açıklanan varyansa %2 katkı sağlamıştır ve toplam varyans %26 olarak kestirilmiştir.

Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre, denklemdaki ilk açıklayıcı değişken ailenin aylık gelir durumu ($\beta = 0,27$), ikinci değişken DAT stereo tipik durumlar alt boyut puanları ($\beta = 0,22$), üçüncü değişken DAT stereo tipik olmayan durumlar alt boyut puanları ($\beta = 0,20$) ve dördüncü değişken çocuğun yaş değişkenidir ($\beta = 0,16$).

Denklemden yer alan regresyon katsayılarının işaretlerine bakıldığında regresyona dahil edilen tüm değişkenlerle yazı farkındalığı arasındaki ilişkinin pozitif olduğu ayrıca tüm değişkenlerin anlamlı yordayıcı olduğu görülmektedir. Buna göre, aile gelir durumu yüksek olan, DAT stereo tipik ve stereo tipik olmayan durumlarda duygu anlama alt boyutlarından yüksek puan alan ve daha büyük yaşta olan çocukların yazı farkındalık alt boyut puanları daha yüksektir.

4.6.3. Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı Alt Boyutlarından Öyküyü Anlama Alt Boyutuna Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları ve Yorumları

İlgili araştırma sorusunda, okul öncesi dönemdeki çocukların DAT alt boyutları, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, aylık gelir durumu düzeylerinin öyküyü anlama becerilerini ne düzeyde yordadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda çoklu regresyon analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 26'da sunulmuştur.

Tablo 26

Öyküyü Anlama Becerilerini Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	R ²	Düzeltilmiş R ²	B	S.H.	β	t	p
(Sabit)			1,91	,4		4,74	,00*
DAT/ ST olmayan	0,37	0,37	,12	,01	,61	9,5	,00*
(Sabit)			1,38	,41		3,34	,00*
DAT/ ST olmayan	0,42	0,41	,1	,01	,48	6,83	,00*
DAT/Duygu isimlendirme			,28	,08	,26	3,64	,00*
(Sabit)			,86	,44		1,98	,05*
DAT/ ST olmayan	0,45	0,44	,08	,01	,40	5,42	,00*
DAT/Duygu isimlendirme			,25	,1	,23	3,25	,00*
DB/ ST			,05	,02	,21	3,1	,00*
(Sabit)			,07	,53		,12	,90
DAT/ ST olmayan	0,48	0,46	,07	,01	,37	5,04	,00*
DAT/Duygu isimlendirme			,21	,1	,19	2,8	,01*
DAT/ ST			,05	,02	,19	2,81	,01*
DAT/ Duygu tanıma			,18	,1	,16	2,6	,01*
(Sabit)			-,09	,53		-,2	,86
DAT/ ST olmayan	0,49	0,47	,07	,01	,35	4,86	,00*
DAT/Duygu isimlendirme			,2	,1	,18	2,67	,01*
DAT/ ST			,05	,02	,18	2,73	,01*
DAT/ Duygu tanıma			,2	,07	,16	2,55	,01*
Aylık gelir			,00	,00	,12	2,1	,04*

*p<0,05; Not: ST= Stereo tipik, DAT= Duygu anlama testi

Tablo 26 değerleri incelendiğinde, denkleme ilk dahil edilen değişken DAT stereo tipik olmayan durumlar alt boyutudur ve öyküyü anlama becerisi alt boyutundan elde edilen puanlardaki varyansın %37'sini açıkladığı görülmüştür. İkinci olarak eklenen DAT duyguları isimlendirme alt boyutu ile öyküyü anlama becerisindeki değişimin %41'inin açıklandığı görülmüştür. Buna göre, DAT duyguları isimlendirme alt boyutundan elde edilen puanların daha önce açıklanan varyansa %4 katkı sağladığı görülmektedir. Bir sonraki adımda denkleme dahil edilen DAT stereo tipik durumlar alt boyutu puanının varyansa %3 katkı sağlayarak daha önce açıklanan toplam varyansı %44'e çıkardığı görülmüştür. Dördüncü olarak eklenen değişken DAT duyguları tanıma alt boyutu değişkenidir ve tüm değişkenler öyküyü anlama becerisindeki varyansın %46'sını açıklanmaktadır. Bu sonuca göre DAT duyguları tanıma alt boyut puanlarının toplam değişime %2 katkı sağladığı görülüyor. Son olarak ise ailelerin aylık gelir durumu değişkeni regresyon denklemine dahil edilmiş ve açıklanan varyans %47 olarak kestirilmiştir. Aylık gelir durumu değişkeni öyküyü anlama becerisi alt boyutundan elde edilen puanlardaki toplam varyansa %1 katkı sağlamaktadır.

Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre, ilk açıklayıcı değişken DAT stereo tipik olmayan durumlar alt boyut puanları ($\beta = 0,35$), ikinci ve üçüncü değişkenler de DAT'a ait sırasıyla duyguları isimlendirme ve stereo tipik durumlar alt boyutları puanları ($\beta = 0,18$), dördüncü değişken DAT duyguları tanıma alt boyut puanları ($\beta = 0,16$) ve son değişken ailenin aylık gelir durumudur ($\beta = 0,12$). Denklemden yer alan tüm regresyon katsayılarının işaretlerinin pozitif yönde olduğu ve ayrıca denkleme dahil edilen tüm değişkenlerin anlamlı yordayıcı olduğu görülmektedir. Buna göre, DAT'ın stereo tipik olmayan durumlar, stereo tipik durumlar, duyguları isimlendirme ve duyguları tanıma alt boyut puanları yüksek olan ve ailesi yüksek gelire sahip çocukların öyküyü anlama becerisi alt boyut puanları daha yüksektir.

4.6.4. Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı Alt Boyutlarından Görsel Eşleştirme Alt Boyutuna Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları ve Yorumları

İlgili araştırma sorusunda, okul öncesi dönemdeki çocukların DAT alt boyutları, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, aylık gelir durumu düzeylerinin görsel eşleştirme becerilerini ne düzeyde yordadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda çoklu regresyon analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 27'de sunulmuştur.

Tablo 27

Görselleri Eşleştirme Becerisini Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	R ²	Düzeltilmiş R ²	B	S.H.	β	t	p
(Sabit)			3,07	,51		6,0	,00*
DAT/ ST olmayan	0,19	0,18	,1	,02	,43	6,0	,00*
(Sabit)			2,36	,56		4,22	,00*
DAT/ ST olmayan	0,23	0,22	,07	,02	,33	4,08	,00*
DAT/ ST			,07	,02	,23	2,9	,00*
(Sabit)			2,01	,57		3,52	,00*
DAT/ ST olmayan	0,26	0,24	,06	,02	,25	2,87	,00*
DAT/ ST			,06	,02	,20	2,53	,01*
DAT/Duygu isimlendirme			,23	,10	,19	2,33	,02*

*p<0,05; Not: ST= Stereo tipik, DAT= Duygu anlama testi

Tablo 27 değerleri incelendiğinde, denkleme ilk dâhil edilen değişken DAT stereo tipik olmayan durumlar alt boyut puanıdır ve görsel eşleştirme becerisi alt boyutundan elde edilen puanlardaki varyansın %18'ini açıklamaktadır. İkinci olarak eklenen DAT stereo tipik durumlar alt boyut puanı değişkeni ile birlikte görsel eşleştirme becerisindeki değişimin %22'sinin açıklandığı görülmektedir. Bu sonuca göre, DAT stereo tipik durumlar alt boyutundan elde edilen puanlar toplam varyansa %4 katkı sağlamaktadır. Son olarak ise DAT duyguları isimlendirme alt boyut puanı değişkeni regresyon denklemine dâhil edilmiş ve açıklanan varyans %24 olarak kestirilmiştir. Buna göre, DAT duyguları isimlendirme alt boyut puanları daha önce açıklanan varyansa %2 katkı sağlamaktadır.

Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre, denklemde yer alan ilk açıklayıcı değişken DAT stereo tipik olmayan durumlar alt boyut puanları ($\beta = 0,25$), ikinci değişken DAT stereo tipik durumlar alt boyut puanları ($\beta = 0,20$) ve üçüncü değişken DAT duyguları isimlendirme alt boyut puanlarıdır ($\beta = 0,19$). Denklemde yer alan regresyon katsayılarının işaretlerine bakıldığında regresyona dahil edilen tüm değişkenlerle görselleri eşleştirme arasında pozitif ilişki olduğu ayrıca tüm değişkenlerin anlamlı yordayıcı olduğu görülmektedir. Buna göre, DAT stereo tipik olmayan durumlar, stereo tipik durumlar ve duyguları isimlendirme alt boyut puanları yüksek olan çocukların görsel eşleştirme becerisi alt boyut puanları daha yüksektir.

4.6.5. Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı Alt Boyutlarından Yazı Yazma Öncesi Beceriler Alt Boyutuna Yönelik Regresyon Analizi

Sonuçları ve Yorumları

İlgili araştırma sorusunda, okul öncesi dönemdeki çocukların DAT alt boyutlarından duyguları tanıma, stereo tipik durumlar ve stereo tipik olmayan durumlar, anne eğitim düzeyi, kardeş sayısı ve aylık gelir durumu düzeylerinin yazı yazma öncesi becerilerini ne düzeyde yordadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda çoklu regresyon analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 28'de sunulmuştur.

Tablo 28

Yazı Yazma Öncesi Becerileri Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	R ²	Düzeltilmiş R ²	B	S.H.	β	t	p
(Sabit)			5,37	,35		15,26	,00*
DAT/ ST olmayan	0,14	0,14	,059	,01	,38	5,1	,00*
(Sabit)			5,56	,36		15,58	,00*
DAT/ ST olmayan	0,17	0,16	,054	,01	,36	4,78	,00*
Anne okuryazar			-,85	,37	-,17	-2,3	,02*

*p<0,05; Not: ST= Stereo tipik, DAT= Duygu anlama testi

Tablo 28 değerleri incelendiğinde, denkleme ilk dâhil edilen değişkenin DAT stereo tipik olmayan durumlar alt boyut puanı olduğu ve yazı yazma öncesi beceriler alt boyutundan elde edilen puanlardaki varyansın %14'ünü açıkladığı görülmektedir. İkinci ve son olarak eklenen değişken ise anne eğitim durumunda sadece okuryazar olma değişkenidir ve iki değişken birlikte yazı yazma öncesi becerilerdeki değişimin %16'sını açıklamaktadır. Bu sonuca göre, anne eğitim durumunda sadece okuryazar olma değişkeni toplam varyansa %2'lik bir katkı sağlamaktadır.

Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre, denklemdaki yer alan ilk açıklayıcı değişken DAT stereo tipik olmayan durumlar alt boyut puanları ($\beta = 0,36$) ve ikinci değişken annenin sadece okuryazar olmasıdır ($\beta = -0,17$). Denklemden yer alan DAT stereo tipik olmayan durumlar alt boyutuna ilişkin regresyon katsayısı pozitif iken annenin sadece okuryazar olma kategorisi için regresyon katsayısı negatif yöndedir. Buna göre, DAT stereo tipik olmayan durumlar alt boyut puanları yüksek olan çocukların yazı yazma öncesi becerileri de yüksek ancak annesi sadece okuryazar olan çocukların yazı yazma öncesi becerileri alt boyut puanları daha düşüktür.

BÖLÜM 5

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1.Sonuç

Gaziantep ili Şehitkamil ve Şahinbey merkez ilçelerindeki devlet okullarında anasınıfına/anaokuluna devam eden 48-72 aylık toplam 156 çocukla gerçekleştirilen bu çalışmada, çalışma grubunu oluşturan çocukların 80'i kız 76'sı erkektir. Çocukların aileleri ile ilgili bulgular incelendiğinde annelerin çoğunluğunun ilkokul/ortaokul mezunu; babaların büyük bölümünün ise ortaokul/lise mezunu oldukları görülmektedir. Ebeveynlerin çalışma durumları incelendiğinde ise annelerin büyük bir kısmı çalışmayıp iş aramazken babaların çoğunluğu çalıştığını belirtmiştir. Çocukların kardeşinin olmadığı ya da en çok 6 kardeşe sahip oldukları ve annelerin ortalama 32, babaların da ortalama 36 yaşında oldukları da bulgular arasındadır. Ailelerin aylık geliri ise ortalama 3410 TL olarak saptanmıştır.

Okul öncesi dönem çocuklarının duygu bilgileri ile erken okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkilerin incelendiği bu çalışmadan elde edilen sonuçlar 3 aşamada verilmiştir:

1– Çalışmaya Katılan Çocukların Duygu Bilgisi Düzeylerinin Çeşitli Demografik Değişkenler Bakımından İncelenmesinden Elde Edilen Sonuçlar

- Çocukların yaşı ile toplam duygu bilgisi düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ancak çocukların yaşları ile DAT alt boyutları (duygu isimlendirme, duygu tanıma, stereo tipik durumlar, stereo tipik olmayan durumlar) arasında anlamlı ilişki saptanmamıştır.

- Çocuğun sahip olduğu kardeş sayısı ile DAT alt boyutları (duygu isimlendirme, duygu tanıma, stereo tipik durumlar, stereo tipik olmayan durumlar) arasında anlamlı ilişki bulunamazken; çocukların kardeş sayısı ile duygu bilgisi düzeyleri arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.
- Ailenin aylık geliri ile DAT/duygu tanıma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki saptanamamıştır.
- Ailenin aylık geliri ile toplam duygu bilgisi düzeyleri, duygu isimlendirme ve stereo tipik durumlar ile stereo tipik olmayan durumlarda duygu anlama düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.
- Çocukların anne ve babalarının yaşlarındaki değişim ile çocukların duygu bilgilerine ait becerileri arasında anlamlı bir farklılık saptanamamıştır.
- Çocukların duygu bilgisi düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.
- Anne eğitim durumlarına göre çocukların duygu tanıma, duygu isimlendirme, stereo tipik durumlar ile stereo tipik olmayan durumlarda duygu anlama düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür.
- Anneleri ortaokul mezunu olan çocuklar ile anneleri lisans/lisansüstü eğitim mezunu olan çocukların duygu bilgisi düzeyleri anneleri okuryazar olmayan/sadece okuryazar olan çocukların düzeylerinden daha yüksektir.
- Baba eğitim durumlarına göre çocukların duygu bilgisi, duygu tanıma, duygu isimlendirme, stereo tipik durumlar ile stereo tipik olmayan durumlarda duygu anlama düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür.
- Annesi çalışan çocukların ve annesi çalışmayan ancak iş arayan çocukların duygu tanıma düzeyleri annesi “diğer” seçeneğini ifade eden çocukların duygu tanıma düzeylerinden daha yüksek bulunmuştur. “Diğer” seçeneğini tercih eden annelerin düzenli bir gelir kaynağı olmadığı ancak kendi el becerileri ile ürettiklerini zaman zaman satarak ev ekonomisine küçük ölçekli katkılar yaptıkları tespit edilmiştir.

2– Çalışmaya Katılan Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerinin Çeşitli Demografik Değişkenler Bakımından İncelenmesinden Elde Edilen Sonuçlar

- Çocuğun yaşı ile ses bilgisel farkındalık ve yazı farkındalığı becerileri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülürken; öyküyü anlama, görselleri

eşleştirme ve yazı yazma öncesi becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

- Çocuğun sahip olduğu kardeş sayısı ile ses bilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, öyküyü anlama ve görselleri eşleştirme becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunamazken; yazı yazma öncesi becerileri arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur.
- Ailenin aylık geliri ile çocukların ses bilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, öyküyü anlama, görselleri eşleştirme ve yazı yazma öncesi becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.
- Anne ve babaların yaşları ile çocukların erken okuryazarlık becerileri arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır.
- Çocukların erken okuryazarlık becerilerinin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılaşmadığı görülmüştür.
- Annesi lisans/lisansüstü eğitim mezunu olan çocukların ses bilgisel farkındalık becerilerinin; annesi okuryazar olmayan/sadece okuryazar olan ya da ilköğretim-ortaokul-lise mezunu olan çocukların ses bilgisel farkındalık becerilerinden daha yüksek olduğu görülmüştür.
- Annesi lisans/lisansüstü eğitim mezunu olan çocukların yazı farkındalığı becerilerinin; annesi okuryazar olmayan/sadece okuryazar olan ya da ilköğretim-ortaokul-lise mezunu olan çocukların yazı farkındalığı becerilerinden daha yüksek olduğu saptanmıştır.
- Annesi lisans/lisansüstü eğitim mezunu olan çocukların öyküyü anlama becerileri; annesi okuryazar olmayan/sadece okuryazar olan ve ilköğretim mezunu olan çocukların becerilerinden daha yüksek bulunmuştur.
- Annesi lisans/lisansüstü mezunu olan çocukların görselleri eşleştirme becerilerinin; annesi okuryazar olmayan/sadece okuryazar olan çocukların becerilerinden daha yüksek olduğu görülmüştür.
- Annesi lisans/lisansüstü eğitim mezunu olan çocuklar ile annesi ortaokul mezunu olan çocukların yazı yazma öncesi becerilerinin; annesi okuryazar olmayan/sadece okuryazar olan çocukların becerilerinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.
- Babası lisans/lisansüstü eğitim mezunu olan çocukların ses bilgisel farkındalık becerileri; babası sadece okuryazar/ilköğretim mezunu veya ortaokul, lise mezunu olanların becerilerinden daha yüksek olarak bulunmuştur.

- Yazı farkındalığı becerilerine bakıldığında ise babası lisans/lisansüstü mezunu olan çocukların becerilerinin babası ortaokul ya da lise mezunu olan çocukların becerilerinden daha yüksek olduğu saptanmıştır.
- Babası lisans/lisansüstü eğitim mezunu olan çocukların öyküyü anlama becerilerinin babası okuryazar/ilkokul mezunu olan çocukların becerilerinden daha fazla olduğu tespit edilmiştir.
- Görselleri eşleştirme becerilerine bakıldığında babaları lisans/lisansüstü eğitim mezunu olan çocukların becerilerinin babaları sadece okuryazar/ilkokul mezunu veya ortaokul, lise mezunu olan çocukların becerilerinden yüksek olduğu saptanmıştır.
- Çocukların yazı yazma öncesi becerilerinin ise babalarının eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür.

3– Çalışmaya Katılan Çocukların Duygu Bilgisi Düzeyleri ile Erken Okuryazarlık Becerileri Arasındaki İlişkilerle İlgili Sonuçlar

- Çocukların duygu isimlendirme düzeyleri ile ses bilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, öyküyü anlama ve görselleri eşleştirme becerileri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki saptanmıştır. Ancak çocukların duygu isimlendirme becerileri ile yazı yazma öncesi becerileri arasında anlamlı ilişki tespit edilmemiştir.
- Çocukların duygu tanıma becerileri ile ses bilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, öyküyü anlama, görselleri eşleştirme ve yazı yazma öncesi becerileri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki saptanmıştır.
- Çocukların bir durumda beklenen duyguyu bulma (stereo tipik durumlar) düzeyleri ile ses bilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, öyküyü anlama ve görselleri eşleştirme becerileri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki saptanmıştır. Çocukların stereo tipik durumlarda duygu anlama düzeyleri ile yazı yazma öncesi beceriler arasında anlamlı ilişki tespit edilmemiştir.
- Çocukların bir durumda kendisinin hissedeceğinden farklı duygusal tepkileri bulma (stereo tipik olmayan durumlarda duygu anlama) düzeyleri ile ses bilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, öyküyü anlama, görselleri eşleştirme ve yazı yazma öncesi becerileri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki saptanmıştır.

- Çocukların toplam duygu bilgisi becerileri ile ses bilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, öyküyü anlama, görselleri eşleştirme ve yazı yazma öncesi becerileri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki saptanmıştır.
- Çocukların ses bilgisel farkındalık becerilerindeki toplam değişimin %34'ünün stereo tipik olmayan durumlarda duygu anlama düzeyi, ailenin aylık geliri, çocuk yaşı ve duygu tanıma düzeyi tarafından açıklandığı görülmektedir. Çocukların ses bilgisel farkındalık becerisinin; stereo tipik olmayan durumlarda duygu anlama düzeyleri tek başına %23'ünü, ailenin aylık geliri tek başına %5'ini, çocuğun yaşı tek başına %4'ünü ve duygu tanıma düzeyleri tek başına %2'sini açıklamaktadır.
- Çocukların yazı farkındalığı becerilerindeki toplam değişimin %26'sının stereo tipik olmayan durumlarda duygu anlama düzeyi, ailenin aylık geliri, stereo tipik durumlarda duygu anlama düzeyi ve çocuk yaşı tarafından açıklandığı görülmektedir. Çocukların yazı farkındalığı becerisinin; stereo tipik olmayan durumlarda duygu anlama düzeyleri tek başına %15'ini, ailenin aylık geliri tek başına %5'ini, stereo tipik durumlar düzeyi tek başına %4'ünü ve duygu tanıma düzeyleri tek başına %2'sini açıklamaktadır.
- Çocukların öyküyü anlama becerilerindeki toplam değişimin %47'sinin stereo tipik olmayan durumlarda duygu anlama düzeyi, duygu isimlendirme düzeyi, stereo tipik durumlarda duygu anlama düzeyi, duygu tanıma düzeyi ve ailenin aylık geliri tarafından açıklandığı görülmektedir. Çocukların öyküyü anlama becerilerinin; stereo tipik olmayan durumlarda duygu anlama düzeyi tek başına %37'sini, duygu isimlendirme düzeyleri tek başına %4'ünü, stereo tipik durumlarda duygu anlama düzeyi tek başına %3'ünü, duygu tanıma düzeyleri tek başına %2'sini ve ailenin aylık geliri tek başına %1'ini açıklamaktadır.
- Çocukların görselleri eşleştirme becerilerindeki toplam değişimin %24'ünün stereo tipik olmayan ve stereo tipik durumlarda duygu anlama ve duygu isimlendirme düzeyleri tarafından açıklandığı görülmektedir. Analizler sonucunda çocuklarda görselleri eşleştirme becerilerini; stereo tipik olmayan durumlarda duygu anlama düzeyinin tek başına %18'ini, stereo tipik durumlarda duygu anlama düzeyinin tek başına %4'ünü ve duygu isimlendirme düzeyinin tek başına %2'sini açıkladığı saptanmıştır.
- Çocukların yazı yazma öncesi becerilerindeki toplam değişimin %16'sını stereo tipik olmayan durumlarda duygu anlama düzeyi ve annenin sadece okuryazar

olması durumu tarafından açıklandığı görülmektedir. Analizlere göre çocukların yazı yazma öncesi becerilerinin; stereo tipik olmayan durumlar düzeyi tek başına %14'ünü ve annenin sadece okuryazar olması durumu tek başına %2'sini açıklamaktadır.

5.2.Tartışma

Bu bölümde çalışmadan elde edilen bulgular alan yazın çerçevesinde tartışılmıştır.

Araştırmanın temel amacı doğrultusunda öncelikli olarak ölçekler arası korelasyonlar incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda çocukların duygu isimlendirme becerileri arttıkça ses bilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, öyküyü anlama ve görselleri eşleştirme becerilerinin de anlamlı düzeyde arttığı görülmüştür. Çocukların duygu tanıma becerileri ise ses bilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, öyküyü anlama, görselleri eşleştirme ve yazı yazma öncesi becerilerini anlamlı şekilde öngörmektedir. Izard vd. (2001) çocukların duygu ifadelerini tanıma ve etiketleme becerileri ile ilgili yaptıkları araştırmada çocukların bu duygu bilgisi becerilerinin sözel yetenek ve akademik yeterliliklerinin önemli bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Garner ve Waajid (2008) de benzer sonuçlara ulaşırken; Cook, Greenberg ve Kusche (1994), çocukların duyguları anlamasının bilişsel ve dil yeterliliklerini yordarken, duygularla ilgili konuşabilme becerilerinin de sözel yeteneklerinden etkilendiğini vurgulamışlardır.

Stereo tipik olmayan durumlara ilişkin duygu bilgileri daha fazla olan çocukların ses bilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, öyküyü anlama, görselleri eşleştirme ve yazı yazma öncesi becerilerinin de daha fazla olduğu saptanmıştır. Bu çalışmada, belli bir senaryoda normalde ifade edilecek olan duyguyu anlamının (stereo tipik durumlar) yanı sıra, okul öncesi dönem çocuklarının kendince uygun olduğunu düşündüğünden farklı bir duyguyu doğru bir şekilde adlandırmaları (stereo tipik olmayan durumlar) istenmiştir. Kendi hissedebileceğinden farklı bir duyguyu tanımlama becerisinin üst düzey bir duygu bilgisi becerisi olduğu söylenebilir. Bu durumda, çocuklardan başka bir kişinin bakış açısını alırken kendi duygularını 'beklemeye almaları' istenir. Bu üst düzey beceri, bilişsel gelişimde de daha üst performansın göstergesi olabilir ve bu da akademik becerilerde üstün performansa izin verebilir (Denham, 2006).

Duygu bilgisi toplam puanı ile erken okuryazarlık becerileri alt boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde ise çocukların genel duygu bilgileri arttıkça ses bilgisel farkındalık,

yazı farkındalığı, öyküyü anlama, görselleri eşleştirme ve yazı yazma öncesi becerilerinin de anlamlı şekilde arttığı saptanmıştır. Bu çalışmanın sonuçlarıyla benzer olarak; Gürgah Oğul (2014), çocukların duygu bilgileri ile ilkokula hazır oluş becerileri içerisinde yer alan ses çalışmaları ve çizgi çalışmaları arasında anlamlı bir ilişki saptamıştır. Brown'dan aktaran Gürgah Oğul (2014) çalışma sonucunda daha fazla duygu anlama becerisine sahip olan okul öncesi dönem çocuklarının ilkokula hazırlık için önemli bilişsel becerilerden biri olan ön okuma yazma becerilerine daha fazla sahip olduğunun tespit edildiğini belirtmiştir. Bu sonuca göre çocukların duygu bilgisi düzeylerinin yüksek olması için önce duyguları tanımaları, buradan elde ettikleri bilgileri özümlemeleri ve çıkarımda bulunmaları gerektiğini belirtilmektedir. Buna göre duygu bilgisi yüksek olan çocukların bilişsel olarak da daha iyi performans gösterdikleri ve bu performansın da ilkokula hazırlık becerilerinden olan erken okuryazarlığı olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Curby, Brown, Bassett ve Denham (2015) ise Head Start sınıfına devam eden okul öncesi çocukları ile yaptıkları çalışmada duygu bilgisinin alfabe bilgisi, yazı farkındalığı ve ses bilgisel farkındalığın bir yordayıcısı olduğunu vurgulamışlardır. Yine Head Start sınıflarına devam eden 4 yaş çocukları üzerinde sosyal duygusal yeterlilik, dil gelişimi ve erken okuryazarlık üzerine çalışma yapan Bierman vd. (2008) de sosyal-duygusal eğitim almış olan okul öncesi dönem çocuklarının kelime bilgisi ve erken okuryazarlık konularında, sosyal-duygusal eğitim almayan çocuklara göre daha başarılı olduklarını belirtmişlerdir. Leerkes ve arkadaşları (2008) da okul öncesi dönemde duygu anlama becerisinin erken akademik becerileri öngördüğünü vurgulamaktadırlar. Duygularla ilgili bilginin ve kelime haznesinin gelişmesi çocukların sosyal ve duygusal beceri gelişimini olumlu yönde etkilemektedir (Denham vd., 2003). Bu sosyal beceriler içerisinde öğretmen-öğrenci ilişkileri, akranlarla olumlu etkileşim vb. dahil edilebilir. Farklı çalışmalar incelendiğinde ise akranlarıyla paylaşma, yardımlaşma, işbirliği yapma gibi sosyal beceriler sergileyen çocukların ilerleyen zamanlardaki akademik başarılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaştıkları görülmüştür (Bierman, Torres, Domitrovich, Welsh, & Gest, 2009; Ladd, 1990). Bu sonuçlardan da hareketle duygu bilgisinin erken akademik beceriler içerisinde yer alan erken okuryazarlık becerilerini doğrudan etkilediği gibi dolaylı olarak da önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Sosyal beceriler, duygu bilgisi ve erken akademik başarı arasındaki ilişki tek yönlü olmayıp farklı yönlerden de birbiri üzerinde etkilere sahiptir. Örneğin Torres, Domitrovich ve Bierman (2015) yaptıkları çalışmada okul öncesi dönemde olumlu sosyal ilişkiler

(öğretmen/akran ile vb.) kurabilen çocukların duygu bilgisi becerilerinin (tanıma, isimlendirme ve duruma dayalı) daha iyi düzeyde olduğunu ve sosyal ilişkilerin duygu bilgisi yolu üzerinden okul öncesi dönemde erken akademik başarıyı yordadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Çalışmada korelasyonların ardından yapılan regresyon incelemesinde stereo tipik olmayan durumlarda duygu anlama düzeyi, aylık gelir düzeyi, çocuk yaşı ve duygu tanıma becerisinin ses bilgisel farkındalığı anlamlı şekilde yordadığı (%34) görülmüştür. Yazı farkındalığını stereo tipik olan ve olmayan durumlarda duygu anlama düzeyi, aylık gelir düzeyi ve çocuğun yaşı yordarken (%26) öyküyü anlama becerilerini ise DAT'ın tüm alt boyutları öngörmektedir (%47). Stereotipik olan ve olmayan durumlarda duygu anlama düzeyi ile duygu isimlendirme becerileri görsel eşleştirme becerilerini yüksek oranda yordamaktadır. Son olarak yazı yazma öncesi becerileri de stereo tipik olmayan durumlarda duygu anlama düzeyi ve annenin sadece okuryazar olması durumu öngörmektedir. Tüm bu bulguların içerisinde dikkat çeken nokta, stereo tipik olmayan durumlarda duygu anlama becerisi erken okuryazarlık becerilerinin tüm alt boyutlarını en fazla yordayan değişken olarak saptanmıştır. Alan yazın incelendiğinde erken okuryazarlık becerilerinin ve dil gelişiminin sosyal ve duygusal yeterlilik becerileri üzerine etkisini inceleyip farklı sonuçlara ulaşan çalışmalara rastlanmaktadır (Örnek: Dilbaz, 2020; Doyle & Bramwell, 2006; Enerem, 2018; Grazzani Gavazzi & Ornaghi, 2011; Yew & O'Kearney, 2013). Ancak bu çalışmanın bulgusu ile benzeşen başka bir bulguya rastlanmadığından alan yazına katkı sağlanmaktadır.

Araştırmanın bir diğer amacı çocukların duygu bilgisi düzeyleri ile ilişkili olabilecek çeşitli faktörleri incelemektir. Bu kapsamda çocukların duygu bilgisi düzeyleri birtakım sosyo-demografik değişkenlere göre incelendiğinde; çocukların yaşı ile duygu bilgisi toplam becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanırken alt beceriler olan duygu isimlendirme, duygu tanıma ve stereo tipik olan ve olmayan durumlarda duygusal bakış açısı alma becerilerinin yaşa göre farklılaşmadığı görülmüştür. Bassett vd. (2012) DAT kullanarak yaptıkları çalışmada bu testin küçük çocukların duygu bilgilerini anlamada yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Aradaki bu yüksek ilişki sonucunda duygu bilgisinin hiyerarşik geliştiği iddia edilmiştir. Yani daha yüksek düzeydeki duygu bilgileri, daha düşük seviyedeki duygu bilgileri üzerine kurulmaktadır ve bu gelişimin de deneyimlere bağlı olarak yaşla birlikte geliştiğini belirtmişlerdir. Duygu uyandıran durumları anlamak, daha geç gelişen bir beceridir ve duygusal ifadeyi tanıma becerisi üzerine kurulur.

Yapılan alışmalar çocukların küçük yaşlardan itibaren basit duyguları (mutluluk, kızgınlık, korkma) yüz ifadesinden tanıyabildiklerini gösterirken (Arslan, 2012); yüzdeki duygu ifadesini tanıma becerisinin yaşla birlikte geliştiğini belirtmektedir (Durand, Gallay, Seigneuric, Robichon, & Baudouin, 2007). Bu çalışmanın bulgularıyla paralel olarak, yapılan araştırmalar çocukların yaşları arttıkça duygu bilgisinde daha iyi seviyeye geldiklerini göstermektedir. Yapılan diğer araştırmalarda da yaşça büyük olan çocukların duygu anlama konusunda da daha başarılı oldukları görülmüştür (Albanese, Stasio, Chiacchio, Fiorilli & Pons, 2010; Gürgah Oğul, 2014). Bunun yanı sıra Arı, Bayhan, ştn, Akman ve şahin (1995) yaptığı çalışmada da çocukların duygusal ifadeleri tanımlama becerilerinin yaşla arttığı gözlemlenirken duygusal ifadeleri algılamalarının ve buna ilişkin yanıtlarının yaşla bir farklılık göstermediği görülmüştür. Farklı olan bu bulguların sebebi Pons ve arkadaşlarının (2003) alışmalarında belirttikleri gibi bireysel farklılıklardan kaynaklanıyor olabilir. Pons ve arkadaşları (2003) yaptıkları çalışmada çocukların duygu anlayışlarının nispeten istikrarlı bir sırada geliştiğini ancak bireysel farklılıkların da duygu anlama becerilerini önemli ölçüde etkilediğini belirtmişlerdir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu olan duygu bilgisi ve alt becerilerinin (duygu tanıma, duygu isimlendirme, duygusal bakış açısı alma) cinsiyete göre herhangi bir farklılık göstermemesi durumu alan yazındaki diğer çalışmaları destekler niteliktedir (Albanese vd., 2010; Arı vd., 1995; Arı & şahin Seçer, 2004; Bennett, Bendersky, & Lewis, 2005; Kale Karaaslan, 2012; Kılıç ve Güngör Aytar, 2019; Liman, 2020; Martin & Green, 2005; Pons vd., 2003). Karayılmaz (2008), cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamasını kız ve erkek çocukların insanların yüz ifadesinden duyguyu tanıma becerilerinde sahip oldukları deneyimlerin, n bilgilerin birbirlerine çok yakın olmasıyla ilgili olabileceğini söylemektedir. Buradan hareketle yüz ifadesinden duygu tanıma konusundaki deneyimlerin diğer duygu bilgisi becerilerini de etkilediği düşünülerek cinsiyet farklılığına yol amamış olabileceği sonucuna varılabilir. Buna karşın cinsiyete göre farklılıklar elde edilen çalışmalar da bulunmaktadır. Örneğin Brown ve Dunn (1996), yaptıkları çalışmada duygu anlama becerilerinde kızların erkeklerden daha başarılı olduğu sonucuna ulaşırken bu başarının 3 ve 6 yaş arasında farklı yaş dönemlerinde de görüldüğünü belirtmişlerdir.

Herba ve Phillips (2004) ve Garner ve Waajid (2008)'de çalışmalarında kızların duygu bilgisi düzeylerinin erkeklerden daha fazla olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Durmuşoğlu Saltalı ve Arslan (2011), 6 yaş çocukları ile yaptıkları çalışmada kızların duygu anlama, ifade etme ve toplam duygusal becerilerinin erkeklere göre daha yüksek düzeyde olduğu

sonucuna ulaşmışlardır. Cervantes ve Callanan (1998), duygu bilgisinin cinsiyete göre farklılaşmasını annelerin kız çocuklarıyla erkek çocuklarından daha fazla duygular hakkında sohbet etmelerine ve bu şekilde kızların duygular hakkında daha fazla bilgi sahibi olmasına bağlamıştır.

Tek çocuğa sahip olan ailelerde ebeveynler çocuklarına daha fazla zaman ayırarak onlarla daha fazla ilgilenebilmekteyken ailedeki kardeş sayısı arttıkça anne babaların bu ilgi ve zamanı daha çok parçaya bölüneceğinden her çocukla birebir ilgilenme süresi azalacaktır. Bundan dolayı kardeşi olmayan çocukların sosyal ve duygusal gelişimleri 1, 2 ya da 3 kardeşi olan çocuklara göre daha fazladır (Ülgen & Fidan, 1991). Bu çalışmada da kardeş sayısı arttıkça duygu bilgisi düzeyinin azalması sonucu bunu destekler niteliktedir.

Duygu bilgisi alt boyutlarının ise (duygu tanıma, duygu ifade etme, duygusal bakış açısı alma) kardeş sayısından etkilenmediği görülmüştür. Alan yazın incelendiğinde kardeş sayısının duygu tanıma/duygu ifade etme becerilerini etkilemediği sonucuna ulaşan çalışmalar da mevcuttur (Arı & Seçer, 2004; Boyatzis, Chazan, & Ting, 1993; Kale Karaaslan, 2012; Karayılmaz, 2008;). San Bayhan ve Artan (2004)'a göre 0-6 yaşta kardeş ilişkileri sosyalleşme açısından önemli olsa da çocukların okul öncesi eğitime erken yaşlarda başlayıp akranlarıyla iletişim kurmaları sosyalleşmelerini ve duygusal yeterlilik gelişimlerini kolaylaştırmaktadır. Bu da kardeş sayısının duygu bilgisini etkilememesinin sebeplerinden birisi olabilir.

Bu araştırmanın sonuçları incelendiğinde ailelerin aylık gelirleri arttıkça çocukların duyguları anlama becerilerinin arttığı görülmektedir. Harden, Morrison ve Clyman (2014) ailenin aylık gelirinin çocukların duygu isimlendirme ve tanıma becerilerini öngördüğünü ifade etmişlerdir. Ackerman, Brown ve Izard (2004) da düşük aylık gelire sahip ailelerde bulunan çocukların duygusal yeterlilik seviyelerinin de düşük olduğunu belirtmişlerdir. Ackerman, Kogos, Youngstrom, Schoff ve Izard (1999) bu durumu düşük gelire sahip ailelerde genellikle yoksulluk sebebiyle oluşan gergin ortamda aile bireyleri arasında olumlu duygu etkileşimlerine zaman ayrılamamasıyla açıklamaktadırlar. Dunn, Brown, Slomkowski, Tesla ve Youngblade (1991), ebeveynlerin ev ortamında yaşanan duygular hakkında çocukları ile konuşmalarının çocuğun ailesi ile kurduğu ilişkiyi olumlu şekilde etkilediğini ve bu olumlu etki sayesinde çocukların duygu anlama becerilerinin de arttığını belirtmişlerdir. Colwell ve Hart (2006) da 61 erkek çocuk ve anneleri ile yaptıkları çalışmada aynı şekilde annesi ile arasında kaliteli bir ilişki bulunan çocukların duygu anlama becerilerinin daha gelişmiş olduğu sonucuna varmışlardır. Tüm bu sonuçlara

bakıldığında düşük gelirli ailelerde oluşamayan olumlu duygu etkileşimi aile bireyleri arasındaki kaliteli iletişimi olumsuz etkilediği söylenebilir. Aile içerisinde çocuklarla duygular hakkında iletişim kurulmadığında ise çocukların duygu anlama becerilerinin gelişemediği yorumu yapılabilir. Ebeveynin, çocuğun duygularını olumlu şekilde yönlendirmesi ve bu konuda kendini geliştirmeye çabalaması çocukların duygu tanıma becerilerinin gelişmesine yardımcı olur (Gottman & Katz, 2002).

Bu araştırmanın bir diğer sonucu da annelerin eğitim düzeyine göre çocukların duygu bilgilerinin anlamlı farklılaştığıdır. Annesi ortaokul ve üstü eğitim durumunda olan çocukların duygu bilgileri annesi okuryazar olmayanlara veya sadece okuryazar olanlara göre daha yüksek düzeydedir. Alan yazın incelendiğinde de Kale Karaaslan (2012) anneleri lise veya üniversite mezunu olan çocuklar lehine benzer sonuçlar elde etmiştir. Arı ve Seçer (2004) de annelerin eğitim düzeyinin artmasının çocukların mutlu, üzgün ve öfkeli yüz ifadelerini tanımalarını öngördüğünü belirtmişlerdir. Liman (2020) ise annenin eğitim düzeyi arttıkça çocukların duygu tanıma becerilerinin arttığını söylemiştir. Annesi lisans ve üstü mezunu olan çocukların duygu tanıma becerileri annesi lise/önlisans mezunu olanlardan fazlayken; annesi ön lisans mezunu olan çocukların duygu tanıma becerileri annesi lise/ilkokul/ortaokul mezunu olan çocukların becerilerinden yüksek bulunmuştur. Durmuşoğlu Saltalı ve Arslan (2011) da benzer sonuçlar elde etmiş, annelerin eğitim düzeyine göre çocukların duygusal becerilerinin farklılaştığını söylemişlerdir. Anneleri ilkokul mezunu olan çocukların duygusal becerileri anneleri lise veya üniversite mezunu olanlara göre daha düşük bulunurken; annesi lise mezunu olan çocukların duygusal becerileri de annesi üniversite mezunu olanlarınkinden düşük bulunmuştur. Annelerin eğitim düzeyi yükseldikçe eğitime değer verme ve bilinçlilik düzeylerinin de yükseldiği; güncel araştırma ve bilgileri takip düzeylerinin de artacağı ve çocuk yetiştirme konusunda daha fazla yayına ulaşabilecekleri, televizyon/internet gibi ortamlarda çocuk eğitimi ile ilgili programlar takip edebilecekleri, seminer ve konferanslara katılım sağlayabilecekleri varsayılabilir. Bu durumun da annelerin çocukları ile arasındaki iletişimi güçlendirdiği ve eğitim düzeyi yüksek olan annelerin, çocuklarını dinlerken duyguları anlamasına ve ifade etmesine daha fazla fırsat sağlayıp kendi duygularını daha çok isimlendirmeye ve duygularla ilgili konuşmalar yapmaya dikkat etmelerine yol açabileceği düşünülmektedir.

Annelerin çalışma durumunun çocukların duygu tanıma becerileri üzerinde etkili olduğu ve “diğer” çalışma grubunda (düzenli bir iş ya da gelire sahip olmayıp kendi el becerilerini kullanarak ürettiklerinden elde ettikleri küçük çaplı gelirlerle aile ekonomisine destek

veren anneler) bulunan annelerin çocuklarının, çalışan ya da iş arayan annelerin çocuklarına göre daha iyi duygu tanıma becerisine sahip oldukları görülmüştür. Kılıç ve Güngör Aytar (2019), annelerin mesleğinin çocukların duygu tanıma ve ifade becerilerinde bir etkisi olmadığını belirtmişlerdir. Ancak farklı sosyal sınıflardan gelen annelerin çocuk yetiştirme tarzlarında da farklılık olduğu saptanmıştır ve yapılan araştırmalara göre meslek, sosyal sınıf ve yaşam tarzının belirleyicisidir (Kohn'dan aktaran Yıldırım Doğru, Çetinöz, Cepdibi, & Doğru, 2018). Bu çalışmada çalışan annelerin çalışma şartlarını bilmemekteyiz. Ayrıca analiz sonuçlarında çalışmayıp iş arayan annelerin çocuklarının en düşük duygu anlama puanlarını aldıkları dikkat çekmektedir. “Diğer” seçeneğini işaretleyen annelerin evden, aile ekonomisine katkı sağlayacak ufak el işleri ile çalıştıkları varsayıldığında akıllarında işsizlik/iş aramak gibi bir kaygı bulunmadığı için ev ortamında çocuklarıyla daha streten uzak konuşmalar yaptıkları ve bu yüzden farklı sonuçlar çıkabildiği söylenebilir.

Bu çalışmada anne eğitim durumu çocukların genel duygu bilgilerinde fark oluştururken babaların eğitim durumunun çocukların genel duygu bilgileri ve alt boyut becerilerinde farklılığa sebep olmadığı görülmüştür. Alan yazın incelendiğinde ise babaların eğitim durumunun da çocukların duygu bilgileri üzerinde etkili olduğuna dair çalışmalara rastlanmaktadır. Kale Karaaslan (2012) babaların eğitim düzeyi arttıkça çocukların duygu ifadesi ve duygu tanıma becerilerinin arttığını; Arı ve Seçer (2004) babaların eğitim düzeyi arttıkça çocukların duygusal yüz ifadelerini tanıma becerisinin arttığını; Liman (2020) babaların eğitim düzeyi arttıkça çocukların duygu tanıma becerilerinin arttığını; Durmuşoğlu Saltalı ve Arslan (2011) ise babaların eğitim düzeyi arttıkça çocukların duygusal becerilerinin arttığını söylemiştir. Bu çalışmanın sonuçlarına bakıldığında ise baba eğitim durumu konusunda alan yazını destekler nitelikte olmadığı görülmektedir.

5.3.Öneriler

5.3.1.Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Çocuklarda duygu bilgisi/duygu anlama becerisi duygusal yeterliliğin temelini oluşturmaktadır ve sonraki aşamaları önemli ölçüde etkilemektedir. Bu nedenle duygu bilgisinin gelişimini desteklemek oldukça önemlidir. Çocuğun en çok vakit geçirdiği kişiler olan anne, baba ve öğretmenler çocuklar için büyük önem ifade etmektedir. Bu nedenle anne baba ve öğretmenlerin duygusal yeterlilik ve duygu

bilgisi konularında bilgilendirilmesine yönelik çalışmalar gerçekleştirilebilir. Okul öncesi öğretmeni yetiştirme programlarına çocuklarda duygusal yeterliliği desteklemeye yönelik dersler eklenebilir. Meslekte aktif olarak çalışan öğretmenlere duyguların önemi, duyguların tanınması ve anlaşılması, duyguların ifade edilmesi, düzenlenmesi ve çocukların duygularını destekleyici sosyalleştirme uygulamaları konularında hizmetiçi eğitimler verilebilir.

- Çocuklarda duygusal yeterliliğin ve duygu anlamanın önemi ve çocukların duygu bilgilerinin nasıl geliştirilebileceğine yönelik farkındalık ve bilinç oluşturabilmek amacıyla; bu konularda dergi, afiş, broşür gibi dokümanlar hazırlanarak ailelere ulaştırılabilir ya da bu konularda seminer ve kurslar düzenlenerek aileler davet edilebilir.
- Araştırma bulgularında çocukların duygu bilgisinin erken okuryazarlık becerilerini önemli ölçüde öngördüğü sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle çocukların ilkökula hazırlanışında önemli bir kademe olan okul öncesi alanında öğretmenlere ilkökula hazır oluştta erken okuryazarlığın önemi ve erken okuryazarlık becerilerinin daha etkili gelişebilmesi için de duygu bilgisinin desteklenmesinin önemi hakkında eğitimler düzenlenebilir.
- Araştırma sonuçlarında eğitim düzeyi yüksek olan annelerin çocuklarının duygu anlama becerilerinin daha iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçtan hareketle, eğitim düzeyi düşük olan annelere çocukların duygu anlama becerilerini geliştirebilmeleri için destekleyici eğitimler düzenlenebilir.
- Araştırmada anne ve baba eğitim durumu yüksek olan çocukların erken okuryazarlık becerilerinin de daha iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda, eğitim seviyesi düşük olan anne ve babalara çocuklarının erken okuryazarlık becerilerini destekleyebilmeleri yönünde geliştirici ve eğitici etkinlikler düzenlenebilir.
- Duygu bilgisi, duyguları tanıma, fark etme gibi konularda çocuklarda farkındalık oluşturmak ve dikkatlerini çekmekte çocuk kitapları kullanılabilir. Bu nedenle okul öncesi dönem çocukları için yazılan ve resimlendirilen çocuk kitaplarında duygularla ilgili konulara daha fazla yer verilerek çocukların duygusal yeterlilik becerileri desteklenebilir.
- Çocuk kitaplarını sade bir şekilde okumak yerine içeriği hakkında, üzerindeki yazılar/resimler hakkında sohbet etmek, sözel olarak kelimelere ilgili uyak/ses

bilgisel farkındalık çalışmaları yapmak çocukların erken okuryazarlık becerilerini destekleyici çalışmalardır. Ailelere ve öğretmenlere bu konular hakkında eğitici etkinlikler düzenlenerek çocukların erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi yönünde farkındalıklarının artması sağlanabilir.

5.3.2.Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Araştırmada çocukların erken okuryazarlık becerilerine duygusal yeterliliğin ilk boyutu olan duygu bilgisinin etkisi incelenmiştir. Bu durum, araştırmanın sınırlılıklarından birisidir. Daha sonraki araştırmalarda alan yazında yer alan duygusal yeterliliğin diğer boyutlarının da erken okuryazarlık ile ilişkileri üzerine çalışmalar gerçekleştirilebilir.
- Araştırma, Gaziantep ilinde yer alan 2 ilçede devlete bağlı anaokulları ve anasınıflarında eğitim alan çocuklar ile yapılmıştır. Gelecekte, farklı özelliklerdeki çalışma grupları (okul öncesi eğitim almayan, özel anaokulu ve anasınıflarında eğitim gören, farklı illerde yer alan vb.) ile yapılabilecek çalışmalar ile karşılaştırmalı sonuçlar elde edilebilir.
- Araştırmada sadece çocukların duygu bilgileri ile çocukların erken okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Çocukların bu becerileri üzerinde etkili olabileceği düşünülen aile içi duygusal iletişim, anne-babaların duygusal yeterlilikleri, anne- babaların okuma-yazma ile ilgili görüşleri, öğretmen-çocuk etkileşimi gibi farklı faktörlerin ele alındığı araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Aarnoutse, C., Leeuwe, J., & Verhoeven, L. (2005). Early literacy from a longitudinal perspective. *Educational Research and Evaluation*, 11(3), 253-275.
- Acarlar, F. (2002). Çocuklarda dilin değerlendirilmesi: Betimleyici yaklaşım. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1), 121-128.
- Ackerman, B., Brown, E., & Izard, C. (2004). The relations between persistent poverty and contextual risk and children's behavior in elementary school. *Developmental Psychology*, (40), 367-377.
- Ackerman, B., Kogos, J., Youngstrom, E., Schoff, K., & Izard, C. (1999). Family instability and the problem behaviors of children from economically disadvantaged families. *Developmental Psychology*, 35(1), 258-268.
- Aksan, N., & Kochanska, G. (2004). Heterogeneity of joy in infancy. *Infancy*, 6(1), 79-94.
- Albanese, O., Stasio, S. D., Chiacchio, C. D., Fiorilli, C., & Pons, F. (2010). Emotion comprehension: The impact of nonverbal intelligence. *The Journal of Genetic Psychology*, 171(2), 101-115.
- Altun, D. (2016). *Okul öncesi dönem erken okuryazarlık becerilerinin ev içi ve sınıf okuryazarlık ortamları ile olan ilişkisinin çok düzeyli analizi*. Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aral, N. (2011). *Okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim programı*. İstanbul: Ya-Pa.
- Arı, M., Bayhan, P., Üstün, E., Akman, B., & Şahin, S. (1995). 48-72 aylar arasındaki çocukların duygusal ifadeleri tanımlama ve algılamalarının yaş ve cinsiyete göre incelenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 2(3), 119-124.

- Arı, R., & Şahin Seçer, Z. (2004). Okul öncesi dönemdeki çocukların duygusal yüz ifadelerini tanıma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(11), 67-84.
- Arslan, Ü. (2012). Okul öncesi eğitimde temel becerilerin ve sosyal davranışların kazandırılması. G. Haktanır (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* içinde (s. 201-226). Ankara: Anı.
- Atay, M. (2007). *Çocukluk döneminde gelişim*. Ankara: Kök.
- Bailet, L. L., Repper, K. K., Piasta, S. B., & Murphy, S. P. (2009). Emergent literacy intervention for prekindergarteners at risk for reading failure. *Journal of Learning Disabilities*, 42(4), 336-355.
- Bassett, H. H., Denham, S., Mincic, M., & Graling, K. (2012). The structure of preschoolers' emotion knowledge: Model equivalence and validity using a structural equation modelin approach. *Early Education and Development*. 23 (3), 259-279.
- Bayhan, S.P. & Artan, İ. (2011). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa.
- Bennett, D., Bendersky, M., & Lewis, M. (2005). Antecedents of emotion knowledge: Predictors of Individual differences in young children. *Cognition and Emotion*, 19(3), 659-675.
- Berk, L. E. (2013). *Çocuk gelişimi*. (A. Dönmez, Çev.) Ankara: İmge.
- Bierman, K. L., Domitrovich, C. E., Nix, R. L., Gest, S. D., Welsh, J. A., Greenberg, M. T., . . . Gill, S. (2008). Promoting academic and social-emotional school readiness: The head start REDİ program. *Child Development*, 79(6), 1802-1817.
- Bierman, K. L., Torres, M. M., Domitrovich, C. E., Welsh, J. A., & Gest, S. D. (2009). Behavioral and cognitive readiness for school: Cross-domain associations for children attending head start. *Social Development*, 18(2), 305-323.
- Bourke, L., & Adams, A. M. (2012). Is it differences in labguage skills and working memory that account for girls being better at writing than boys? *Journal of Writing Research*, 3(3), 249-277.
- Boyatzis, C., Chazan, E., & Ting, C. (1993). Preschool children's decoding of facial emotions. *The Journal of Genetic Psychology*, 154(3), 375-382.

- Bozkurt, E. (2016). *Okul öncesi çocuklarının duyguları anlama becerileri ile sosyal yetkinlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Bretherton, İ., Fritz, J., Zahn-Waxler, C., & Ridgeway, D. (1986). Learning to talk about emotions: A functionalist perspective. *Child Development*, 57(3), 529-548.
- Brown, J., & Dunn, J. (1996). Continuities in emotion understanding from three to six years. *Child Development*, 67(3), 789-802.
- Buss, K. A., & Goldsmith, H. H. (2007). Biobehavioral approaches to early socioemotional development. C. A. Brownell, C. B. Kopp (Ed.), *Socioemotional development in the toddler years: Transitions & transformations* içinde (s. 370-395). New York: The Guilford.
- Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Aygün, Ö., Kılıç Çakmak, E., Karadeniz, Ş., Akgün, Ö. E., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Cabell, S. Q., Justice, L. M., Konold, T. R., & McGinty, A. S. (2011). Profiles of emergent literacy skills among preschool children who are at risk for academic difficulties. *Early Childhood Research Quarterly*, (26), 1-14.
- Cabell, S. Q., Justice, L. M., Zucker, T. A., & McGinty, A. S. (2009). Emergent name-writing abilities of preschool age children with language impairment. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, (40), 53-66.
- Campos, J. J., Frankel, C. B., & Camras, L. (2004). On the nature of emotion regulation. *Child Development*, 75(2), 377-394.
- Camras, L. A., & Allison, K. (1985). Children's understanding of emotional facial expressions and verbal labels. *Journal of Nonverbal Behavior*, 9 (2), 84-94.
- Cervantes, C., & Callanan, M. (1998). Labels and explanations in mother-child emotion talk: Age and gender differentiation. *Developmental Psychology*, (34), 88-98.
- Cole, P. M., Dennis, T. A., Smith-Simon, K. E., & Cohen, L. H. (2009). Preschoolers' emotion regulation strategy understanding: Relations with emotion socialization and child self-regulation. *Social Development*, 18(2), 324-352.

- Colwell, M. J., & Hart, S. (2006). Emotion framing: Does it relate to children's emotion knowledge and social behaviour. *Early Child Development and Care*, 176(6), 591-603.
- Cook, E. T., Greenberg, M. T., & Kusche, C. A. (1994). The relations between emotional understanding, intellectual functioning and disruptive behavior problems in elementary school aged children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 22(2), 205-219
- Curby, T. W., Brown, C. A., Bassett, H. H., & Denham, S. A. (2015). Associations between preschoolers' social-emotional competence and preliteracy skills. *Infant and Child Development*(24), 549-570.
- Çeçen, A.R., (2002). Duygular insan yaşamında neden vazgeçilmez ve önemlidir? *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(9), 164-170
- Çelenk, S. (2008). İlköğretim okulları birinci sınıf öğrencilerinin ilk okuma ve yazma öğretimine hazırlık düzeyleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 83-90.
- Çokluk, Ö. (2010). Lojistik regresyon analizi: Kavram ve uygulama. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(3), 1357-1407.
- Denham, S. (2006). The emotional basis of learning and development in early childhood education. B. Spodek, O. Saracho (Ed.), *Handbook of research on the education of young children* içinde (s. 85-103). New York: Lawrence Erlbaum. <https://denhamlab.gmu.edu/Publications%20PDFs/Denham%202005.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Denham, S. A. (1986). Social cognition prosocial behavior and emotion in preschoolers: Contextual validation. *Child Development*. 57 (1), 194-201.
- Denham, S. A. (1998). *Emotional children in young children*. New York: Guilford.
- Denham, S. A., & Kochanoff, A. T. (2003). Parental contributions to preschoolers' understanding of emotion. *Marriage & Family Review*. 34, 194-201.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Wyatt, T. (2015). The socialization of emotional competence. J. E. Grusec, P. D. Hastings (Ed.), *Handbook of socialization: Theory and research* içinde (s. 590-613). New York: The Guilford.

https://www.researchgate.net/profile/Susanne-Denham/publication/232535707_The_Socialization_of_Emotional_Competence/links/0c96051cb048bd65b1000000/The-Socialization-of-Emotional-Competence.pdf adresinden erişilmiştir.

- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Zinsser, K. (2012). Computerizing social-emotional assessment for school readiness: First steps toward on assessment battery for early childhood settings. *The Journal of Applied Research on Children*, 3(2), 1-48.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Way, E., Mincic, M., Zinsser, K., & Graling, K. (2012). Preschoolers' emotion knowledge: Self-regulatory foundations, and predictions of early school success. *Cognition and Emotion*, 26(4), 667-679.
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development*, 74(1), 238-256.
- Denham, S.A., McKinley, M., Couchoud, E., & Holt, R. (1990). Emotional and behavioral predictors of preschool peer ratings. *Child Development*, (61), 1145-1152.
- Denham, S.A., Zinsser, K.M. & Brown, C.A. (2006). The emotional basis of learning and development in early childhood education. *Handbook of Research on the Education of Young Children*, 2, 85-103
- Dilbaz, M. (2020). *Gelişimsel dil bozukluğu riski olan çocukların sosyal-duygusal ve dil gelişimleri arasındaki ilişkinin normal dil gelişimi gösteren akranları ile karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Doyle, B. G., & Bramwell, W. (2006). Promoting emergent literacy and social-emotional learning through dialogic reading. *The Reading Teacher*, 59(6), 554-564.
- Dunn, J., Brown, J., Slomkowski, C., Tesla, C., & Youngblade, L. (1991). Young children's understanding of other people's feelings and beliefs: Individual differences and their antecedents. *Child Development*, 62(6), 1352-1366.
- Durand, K., Gallay, M., Seigneure, A., Robichon, F., & Baudouin, J.-Y. (2007). The development of facial emotion recognition: The role of configural information. *Journal of Experimental Child Psychology*, 97(1), 14-27.

- Durmuşoğlu Saltalı, N. (2010). *Duygu eğitiminin okul öncesi dönem çocuklarının duygusal becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Durmuşoğlu Saltalı, N., & Arslan, E. (2011). An investigation of emotional skills of six year old children attending nursery school according to some variables. *Educational Research and Reviews*, 6(7), 536-541.
- Ege, P., Acarlar, F., & Güleriyüz, F. (1998). Türkçe kazanımında yaş ve ortalama sözcük uzunluğunun ilişkisi. *Türk Psikoloj Dergisi*, 13(41), 19-31.
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Stahl, S. A., & Willows, D. M. (2001). Systematic phonics instruction helps students learn to read: Evidence from the national reading panel's meta-analysis. *Review of Educational Research*, 71(3), 393-447.
- Elliott, E. M., & Olliff, C. B. (2008). Developmentally appropriate emergent literacy activities for young children: Adapting the early literacy and learning model. *Early Childhood Education Journal*, 35, 551-556.
- Enerem, D. (2018). *60-72 ay arası çocuklarda erken okuryazarlık becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Erdoğan, T. (2013). Okul öncesi dönemde okuma yazmaya hazırlık. T. Erdoğan (Ed.), *İlkokula hazırlık ve ilkokul programları içinde* (s. 109-134). Ankara: Eğiten.
- Eren Yavuz, K. (2004). *Öğrenen ve gelişen eğitimciler için çoklu zeka teorisi ve uygulama rehberi*. Ankara: Özel Ceceli Okulları.
- Ergül, C. (Ed.). (2016). *Etkileşimli kitap okuma programı (EKOP)*. Ankara: Eğiten.
- Ersay, E. (2009, Ekim). Üç ile beş yaş arasındaki çocuklarda duygusal yeterliliğin ve gönüllü yardım davranışının gelişmesi: Öğretmenlerimiz bu gelişimleri nasıl destekleyebilirler. 2. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Ezell, H. K., & Justice, L. M. (2005). *Shared storybook reading: building young children's language & emergent literacy skills*. Maryland: Brookes.

- Farina, E., & Belacchi, C. (2014). The relationship between emotional competence and hostile/ prosocial behavior in albanian prechoolers: An exploratory study. *School Psychology International*, 35(5), 475-484.
- Feyman Gök, N. (2013). *Anaokullarında erken okuryazarlık çevresinin değerlendirilmesi ve sınıf ortamının çocukların erken okuryazarlık davranışlarına etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gallase, V. (2003). The roots of empathy: The shared manifold hypothesis and the neural basis of intersubjectivity. *Psychopatology*, 36(4), 171-180.
- Garner, P., (2010). Emotional competence and its influences on teaching and learning. *Educational Psychology Review*, (22), 297-321.
- Garner, P., & Waajid, B. (2008). The associations of emotion knowledge and teacher-child relationships to preschool children's school-related developmental competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29(2), 89-100.
- Gencer, H. (2019). *Okul öncesine devam eden çocukların erken okuryazarlık becerileri ile benlik algılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Genç, Ş., & Adaş, E. B. (2011). Gaziantep kent nüfusunun demografik ve sosyo-ekonomik yapısı: Saha araştırmasından notlar. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 293-321.
- Gottman, J. M., & Katz, L. F. (2002). Children's emotional reactions to stressful parent-child interactions: The link between emotion regulation and vagal tone. *Marriage & Family Review*, 34(3-4), 265-283.
- Gövsal, İ. A. (1998). *Çocukta duygusal gelişim*. İstanbul: Hayat.
- Grazzani Gavazzi, I., & Ornaghi, V. (2011). Emotional state talk and emotion understanding: A training study with preschool children. *Journal of Child Language*, 38(5), 1124-1139.
- Greenfield Spira, E., Storch Bracken, S., & Fischel, J. E. (2005). Predicting improvement after first-grade reading difficulties: The effects of oral language, emergent literacy and behavior skills. *Development Psychology*, 41(1), 225-234.

- Gross, A. L., & Ballif, B. (1991). Children's understanding of emotion from facial expressions and situations: A review. *Developmental Review, 11*(4), 368-398.
- Gürgah Oğul, İ. (2014). *İlkokula hazır bulunuşluk ile duygu bilgisi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Hadwin, J., Baron-Cohen, S., Howlin, P., & Hill, K. (1996). Can we teach children autism to understand emotions, belief or pretence. *Development of Psychology, 8*, 345-365.
- Harden, B., Morrison, C., & Clyman, R. (2014). Emotion labeling amping young children in foster care. *Early Education and Development, 25*(8), 1180-1197.
- Hempenstall, K. (2003). *Phonemic awareness: What does it mean?* Education Oasis: <https://www.educationoasis.com/visitor-resources/articles/phonemic-awareness/> adresinden erişilmiştir.
- Herba, C., & Phillips, M. (2004). Development of facial expression recognition from childhood to adolescence: Behavioural and neurological perspectives. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45*(7), 1185-1198.
- Honig, A. S. (2007). Oral language development. *Early Child Development and Care, 177*(6-7), 581-613.
- Hyson, M. (2002). Emotional development and school readiness. *Young Children. 57* (6), 76-78.
- Izard, C. E., King, K. A., Trentacosta, C. J., Morgan, J. K., Laurenceau, J. P., Krauthamer-Ewing, E. S., & Finlon, K. J. (2008). Accelerating the development of emotion competence in head start children: Effects on adaptive and maladaptive behavior. *Development and Psychopathology*(20), 369-397.
- Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B., & Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science*(12), 18-23.
- Justice, L. M., & Ezell, H. K. (2004). Print referencing: An emergent literacy enhancement strategy and its clinical applications. *Language, Speech & Hearing Services in Schools, 35*(2), 185-193.

- Kagan, J. (2010). Emotion and temperament. M. H. Burnstein (Ed.), *Handbook of cultural and developmental science* içinde (s.175-194). New York: Psychology.
- Kale Karaaslan, Ü. (2012). *Okul öncesi eğitimin ve diğer değişkenlerin ilköğretim 1.sınıf öğrencilerinin duyguları tanıma ve ifade etme becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Karaman, G. (2013). *Erken okur-yazarlık becerilerini değerlendirme aracının geliştirilmesi, geçerlik ve güvenirlik çalışması*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, N. (2007). *Araştırmalarda rapor hazırlama*. Ankara: Nobel.
- Karayılmaz, D. (2008). *Anasınıfına devam eden çocukların duygusal zeka ve sosyal uyum becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kavcar, B. (2011). *Duygusal zeka ile akademik başarı ve bazı demografik değişkenlerin ilişkileri, bir devlet üniversitesi örneği*, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kayılı, G. (2015). *Sosyal beceri eğitimi programı ile desteklenmiş montessori yönteminin anaokulu çocuklarının duyguları anlama ve sosyal problem çözme becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kılıç, Ş. (2012). *48-72 aylık çocukların duyguları anlama becerisi ve annelerin duyguları sosyalleştirme davranışları arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kılıç, Ş., & Ağaoğlu, F. (2019). Okul öncesi dönemde duygu anlamının sosyal yetkinlik ve davranış üzerindeki yordayıcı etkisinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 182-194.
- Kjeldsen, A. C., Karna, A., Niemi, P., Olofsson, A., & Witting, K. (2014). Gains from training in phonological awareness in kindergarten predict reading comprehension in grade 9. *Scientific Studies in Reading*, 18(6), 452-467.
- Klein, L.G.(2002). Set for success: Building a strong foundation for school readiness based on social-emotional development of young children. *The Kauffman Early Education Exchange*, 1(1), 1-5.

- Kocayörük, A. (2004). *Duygusal zeka eğitiminde drama etkinlikleri*. Ankara : Nobel.
- Kuyucu, Y. (2012). *Duygu anlama becerileri farklı düzeydeki çocukların (60-72 ay) akranlarına karşı gösterdikleri duygusal ve davranışsal tepkilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ladd, G. W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment? *Child Development*, 61(4), 1081-1100.
- Lagattuta, K. H., Wellman, H. M., & Flavell, J. H. (1997). Prechoollers' understanding of the link between thinking and feeling: Cognitive cuing and emotional change. *Child Development*, 68(6), 1081-1104.
- Laing, S. P., & Espeland, W. (2005). Low intensity phonological awareness training in a preschool classroom for children with communication impairment. *Journal of Communication Disorders*, 38, 65-82.
- Lavelli, M., & Fogel, A. (2005). Developmental changes in the relationship between the infant's attention and emotion during early face-to-face communication: The 2-month transition. *Developmental Psychology*, 41(1), 265-280.
- LeDoux, J. (2006). *Duygusal beyin* (A. Uysal, Çev.). İstanbul: Pegasus.
- Leerkes, E. M., Paradise, M., O'Brien, M., Calkins, S. D., & Lange, G. (2008). Emotion and cognition processes in preschool children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 54(1), 102-124.
- Lefebvre, P., Trudeau, N., & Sutton, A. (2011). Enhancing vocabulary, print awareness and phonological awareness through shared storybook reading with low-income preschoolers. *Journal of Early Childhood Literacy*, 11(4), 453-479.
- Leung, E., Tasker, S. L., Atkinson, L., Vaillancourt, T., Schulkin, J., & Schmidt, L. A. (2010). Perceived maternal stress during pregnancy and its relation to infant stress reactivity at 2 days and 10 months of postnatal life. *Clinical Pediatrics*, 49(2), 158-165.
- Levin, I., & Bus, A. G. (2003). How is emergent writing based on drawing? Analyses of children's products and their sorting by children and mothers. *Developmental Psychology*, 39(5), 891-905.

- Lewit, E. M., & Baker, L. S. (1995). School readiness. *The Future of Children*, 5(2), 128-139.
- Liman, B. (2020). Cinsiyet ve anne baba eğitim düzeyinin 66-77 aylık okul öncesi çocukların duyguları tanıma ve duygu düzenleme becerilerine etkisinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 24(1), 209-222.
- Maki, H. S., Voeten, M. J., Vauras, M. V., & Poskiparta, E. H. (2001). Predicting writing skill development with word recognition and preschool readiness skills. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, (14), 643-672.
- Marsh, H. W., Ellis, L. A., & Craven, R. G. (2002). How do preschool children feel about themselves? Unraveling measurement and multidimensional self-concept structure. *Developmental Psychology*, 38(3), 376-393.
- Martin, R., & Green, J. (2005). The use of emotion explanations by mothers: Relation to the preschoolers' gender and understanding of emotions. *Social Development*, 14(2), 229-249.
- Mayer, K. (2007). Emerging knowledge about emergent writing. *Young Children*, 62(1), 34-40.
- McCabe, P.C. & Altamura, M. (2011). Empirically valid strategies to improve social and emotional competence of preschool children. *Psychology in the Schools*, 48(5), 513-540.
- MEB. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: Vize.
- Miller, A. L., Fine, S. E., Gouley, K. K., Seifer, R., Dickstein, S., & Shields, A. (2006). Showing and telling about emotions: Interrelations between facets of emotional competence and associations with classroom adjustment in head start preschoolers. *Cognition and Emotion*, 20(8), 1170-1192.
- Missall, K., Reschly, A., Betts, J., McConnell, S., Heistad, D., Pickart, M., . . . Marston, D. (2007). Examination of the predictive validity of preschool early literacy skills. *School Psychology Review*, 36(3), 433-452.
- Morrow, L. M. (2007). *Developing literacy in preschool*. New York: The Guilford.

- Nation, K., Cocksay, J., Taylor, J. S., & Bishop, D. V. (2010). A longitudinal investigation of early reading and language skills in children with poor reading comprehension. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(9), 1031-1039.
- Nelson, J. E., O'Brien, M., Calkins, S. D., Leerkes, E. M., Marcovitch, S., & Blankson, A. N. (2012). Maternal expressive style and children's emotional development. *Infant and Child Development*, 21(3), 267-286.
- Nelson, P. A. (2005). Could you and your students use a poetry getaway? *The Reading Teacher*, (58), 771-773.
- Özen Altıncaynak, Ş., & Akman, B. (2016). The effects of family-based literacy preparation program on children's literacy preparation skills. *Education and Science*, 41(186), 185-204.
- Özen Uyar, R., Yılmaz Genç, M. M., & Aktaş Arnas, Y. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme ve duyguları anlama becerilerinin yordayıcısı olarak annelerin duygu sosyalleştirme davranışları. *Eğitim ve Bilim*, 43(195), 1-17.
- Pala, Ş. (2020). *Annelerin duygu sosyalleştirme davranışları ile çocukların duygu anlama becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Pons, F., Harris, P. I., & Rosnay, M. d. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology*, 1 (2), 127-152.
- Pons, F., Lawson, J., Harris, P., & Rosnay, M. (2003). Individual differences in children's emotion understanding: Effects of age and language. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44(4), 347-353.
- Preuschoff, G. (1998). *Çocukların içindeki korkular*. (Ö. Schulze, Çev.) İstanbul: Beyaz.
- Saarni, C. (2000). Emotional competence: A developmental perspective . R. Bar-On, J. D. Parker (Ed.), *The handbook of emotional intelligence* içinde (s. 68-91). San Francisco: CA: Jossey-Bass.
- San Bayhan, P., & Artan, İ. (2004). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür.
- Santrock, J. W. (2012). *Yaşam boyu gelişim*. (G. Yüksel, Çev.) Ankara: Nobel.

- Saracho, O. N. (2017). Literacy and language: New developments in research, theory, and practice. *Early Child Development and Care*, 187(3-4), 299-304.
- Schickedanz, J. A. (2004). The role of literacy in early childhood education. *Reading Teacher*, 58 (1), 86-100.
- Shanahan, T., & Lonigan, C. J. (2010). The national early literacy panel: A summary of the process and the report. *Educational Researcher*, 39(4), 279-285.
- Shapiro, L. E. (1999). *Yüksek EQ'lu bir çocuk yetiştirmek* (Ü. Kartal, Çev.). İstanbul: Varlık.
- Shing, R. W. (2013). Relationships between early language skills and future literacy development in Hong Kong. *Early Child Development and Care*, 183(10), 1397-1406.
- Smith, M., & Walden, T. (1999). Understanding feelings and coping with emotional situations: A comparison of maltreated and nonmaltreated preschoolers. *Social Development*, 8(1), 93-116.
- Southam- Gerow, M. A. (2014). *Çocuklarda ve ergenlerde duygusal düzenleme*. (M. Şahin, M. Artıran, Çev.) Ankara: Nobel.
- Speece, D. L., Ritchey, K. D., Cooper, D. H., Roth, F. P., & Schatschneider, C. (2004). Growth in early reading skills from kindergarten to third grade. *Contemporary Educational Psychology*(29), 312-332.
- Temiz, G., & Çağdaş, A. (2015). Anne çocuk iletişim becerileri eğitiminin çocukların duyguları tanıma becerilerine etkisi. *Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 17(1), 87-105.
- Tenenbaum, H. R., Visscher, P., Pons, F., & Harris, P. R. (2004). Emotional understanding in quechua children from an agro-pastoralist village. *International Journal of Behavioral Development*, 28(5), 471-478.
- Thompson, R. (2002). *The roots of school readiness in social and emotional development. Set for success: Bulding a strong foundation for school readiness based on the social-emotional development of young children*. Kansas: The Ewing Marion Kauffman Foundation.

- Thompson, R. (2010). Maltreatment and mental health care: Focusing on child neglect. *Psychiatric Services*, 61(1), 96.
- Torres, M. M., Domitrovich, C. E., & Bierman, K. L. (2015). Preschool interpersonal relationships predict kindergarten achievement: Mediated by gains in emotion knowledge. *Journal of Applied Developmental Psychology*(39), 44-52.
- Trentacosta, C. J., & Fine, S. E. (2009). Emotion knowledge, social competence and behavioral problems in childhood and adolescence: A meta-analytic review. *Social Development*, 19(1), 1-29.
- Trentacosta, C. J. & Izard, C. E., (2007). Kindergarten children's emotion competence as a predictor of their academic competence in first grade. *Emotion*, 7(1), 77-88.
- Trentacosta, C. J., Izard, C. E., Mostow, A. J., & Fine, S. E. (2006). Children's emotional competence and attentional competence in early elementary school. *Social Psychology Quarterly*, 21(2), 148-170.
- Turan, F., & Gül, G. (2008). Okumanın erken dönemdeki habercisi: Ses bilgisel farkındalık becerisinin kazanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 8(1), 265-284.
- Uyanık, Ö. & Kandır, A. (2010). Okul öncesi dönemde erken akademik beceriler. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(2), 118-134.
- Ülgen, G., & Fidan, E. (1991). *Çocuk gelişimi*. İstanbul: Milli Eğitim.
- Waajid, B.I., (2006). *The relationship between preschool children's school readiness, social-emotional competence and student-teacher relationship*. (Doktora tezi). <https://www.proquest.com/docview/304903155?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true> sayfasından erişilmiştir.
- Wayne, A., DiCarlo, C. F., Burts, D. C., & Benedict, J. (2007). Increasing the literacy behaviors of preschool children through environmental modification and teacher mediation. *Journal of Research in Childhood Education*, 22(1), 5-16.
- Whiteshurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*. 69 (3), 848-872.
- Wilson, S. B., & Lonigan, C. J. (2010). Identifying preschool children at risk of later reading difficulties: Evaluation of two emergent literacy screening tools. *Journal of Learning Disabilities*, 43(1), 62-76.

- Wright, J., & Jacobs, B. (2003). Teaching phonological awareness and metacognitive strategies to children with reading difficulties: A comparison of two instructional methods. *Educational Psychology*, 23(1), 17-47.
- Yaşar, M. (2015). Okul öncesi dönemde sosyal duygusal gelişim. F. Turan, A. Yükselen (Ed.). *Okul öncesi dönemde gelişim içinde* (s. 73-86). Ankara: Hedef.
- Yew, S. G., & O'Kearney, R. (2013). Emotional and behavioural outcomes later in childhood and adolescence for children with specific language impairments: Meta-analyses of controlled prospective studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(5), 516-524.
- Yıldırım Doğru, S., Çetinöz, D., Cepdibi, S., & Doğru, H. B. (2018, Kasım). *Okul öncesi dönemde duygusal yüz ifadelerini tanıma ve dikkat arasındaki ilişkinin incelenmesi*. International Academic Research Congress'de sunulmuş bildiri. Antalya, Alanya.
- Yıldırım, S.S., (1999). *Zihin engelli çocukların duygusal yüz ifadelerini tanıma durumlarının değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Yılmaz, E. (2012). *60-72 aylık çocukların duygularını anlama becerilerinin sosyal problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Zucker, T. A., Ward, A. E., & Justice, L. M. (2009). Print referencing during read-alouds: A technique for inscreasing emergent readers' print knowledge. *The Reading Teacher*, 63 (1), 62-72.

EKLER

EK 1. Tablolar

a. Duygu Anlama Testi ile Anne Yaşı ve Baba Yaşı Arasındaki Pearson Korelasyon Sonuçları

	1	2	3	4	5	6
1 Annenin yaşı	1					
2 Babanın yaşı	,74**	1				
3 Duygu isimlendirme	,01	,06	1			
4 Duygu tanıma	,06	,08	,33**	1		
5 Stereotipik durumlar	,01	,09	,34**	,27**	1	
6 Non-Stereotipik durumlar	,06	,04	,49**	,34**	,46**	1
7 Toplam duygu bilgisi	,05	,08	,59**	,47**	,79**	,89**

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$

b. Duygu Anlama Testinin Çocukların Cinsiyetlerine Göre T Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	X	ss	t	sd	p
Duygu isimlendirme	Kız	80	4,56	1,71			
	Erkek	76	4,43	1,76	,46	154	,65
Stereotipik durumlar	Kız	80	20,93	7,43			
	Erkek	76	21,08	7,08	-,13	154	,90
Non-Stereotipik durumlar	Kız	80	29,75	9,74			
	Erkek	76	29,47	9,20	,18	154	,86
Toplam duygu bilgisi	Kız	80	62,29	16,28			
	Erkek	76	61,75	15,77	,21	154	,83

c. Duygu Anlama Testi Duygu Tanıma Alt Boyutunun Çocukların Cinsiyetlerine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	S.T.	S.O.	U	z	p
Duygu tanıma	Kız	80	6445,00	80,56	2875,0	-,697	,49
	Erkek	76	5801,00	76,33			

d. Çocukların Duygu Anlama Testi Duygu İsimlendirme Alt Boyutu Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	n	X	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Okuryazar değil/ Okuryazar	14	3,64	2,31	Gruplar arası	15,64	4	3,91	1,32	,27	
İlkokul	45	4,33	1,37							
Ortaokul	41	4,71	1,68		449,36	151	2,98			
Lise	31	4,65	1,98							
Lisans/ Lisansüstü	25	4,76	1,7	Toplam	465,00	155				

e. Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı ile Anne Yaşı ve Baba Yaşı Arasındaki Pearson Korelasyon Sonuçları

	1	2	3	4	5	6	7
1 Annenin yaşı	1						
2 Babanın yaşı	,74**	1					
3 Ses bilgisel far.	,1	,09	1				
4 Yazı farkındalığı	-,11	-,12	,53**	1			
5 Öyküyü anlama	,1	,06	,52**	,55**	1		
6. Görselleri eşleştirme	,02	,00	,42**	,43**	,42**	1	
7 yyö_ beceriler	-,1	-,15	,43**	,46**	,28**	,37**	1

f. Erken Okuryazarlık Becerileri Değerlendirme Aracı Alt Boyutları Cinsiyete Göre T Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	X	ss	t	sd	p
Ses bilgisel farkındalık becerileri	Kız	80	19,86	10,94	,42	154	,67
	Erkek	76	19,17	9,39			
Yazı farkındalığı	Kız	80	7,71	2,48	1,13	154	,26
	Erkek	76	7,25	2,65			
Öyküyü anlama	Kız	80	5,45	1,88	-,59	154	,55
	Erkek	76	5,63	1,95			
Görselleri eşleştirme	Kız	80	6,04	1,98	,34	154	,74
	Erkek	76	5,92	2,32			
Yazı yazma öncesi beceriler	Kız	80	7,25	1,42	1,49	154	,14
	Erkek	76	6,91	1,44			

g. Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı Yazı Yazma Öncesi Beceriler Alt Boyutu Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

	n	X	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Okuryazar/ İlkokul	34	6,9	1,53	Gruplar arası	3,34	3	1,1	,53	,70	
Ortaokul	49	7,1	1,4							
Lise	41	6,95	1,2		316,6	152	2,1			
Lisans/ Lisansüstü	32	7,34	1,7	Toplam	319,92					

EK 2. Ebeveyn Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu

Katılımcı Numarası:

Değerli Anne-Babalar

Ben Gazi Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi bölümünde yüksek lisans yapmaktayım. MEB’den çalışma iznini aldığım yüksek lisans tez konum kapsamında çocukların duygu bilgileri ile okuma yazmaya erken hazır oluşları arasındaki ilişkiyi incelemekteyim. Çalışmamı tamamlayabilmem için bu anketi doldurmanıza ihtiyaç duymaktayım. Anket kapsamındaki sorulara verdiğiniz cevaplar yalnızca araştırma amaçlı kullanılacak, hiçbir kişi veya kurumla paylaşılmayacaktır. Zaman ayırdığınız ve samimiyetle bilgileri doldurduğunuz için teşekkür ederim.

Araştırmacı: Hazel POLAT

Danışman: Doç. Dr. Ebru ERSAY

Çocuğın;

Doğum Tarihi (Gün/Ay/Yıl)	
Cinsiyeti	Kız () Erkek ()
Çocuğunuzun kaç kardeşi var? (Yazınız)	 (Bu sayıya çocuğunuzu dahil ETMEYİNİZ.)

Annenin;

Yaşı Yazınız								
Eğitim Durumu	Okur Yazar Değil ()	Okur Yazar ()	İlkokul Mezunu ()	Ortaokul Mezunu ()	Lise Mezunu ()	Üniversite Mezunu ()	Yüksek Lisans/ Doktora ()	Diğer (Yazınız) ()
Çalışma Durumu	Çalışıyor ()	Çalışmıyor , iş arıyor ()	Çalışmıyor , iş aramıyor ()	Emekli ()	Diğer ()			

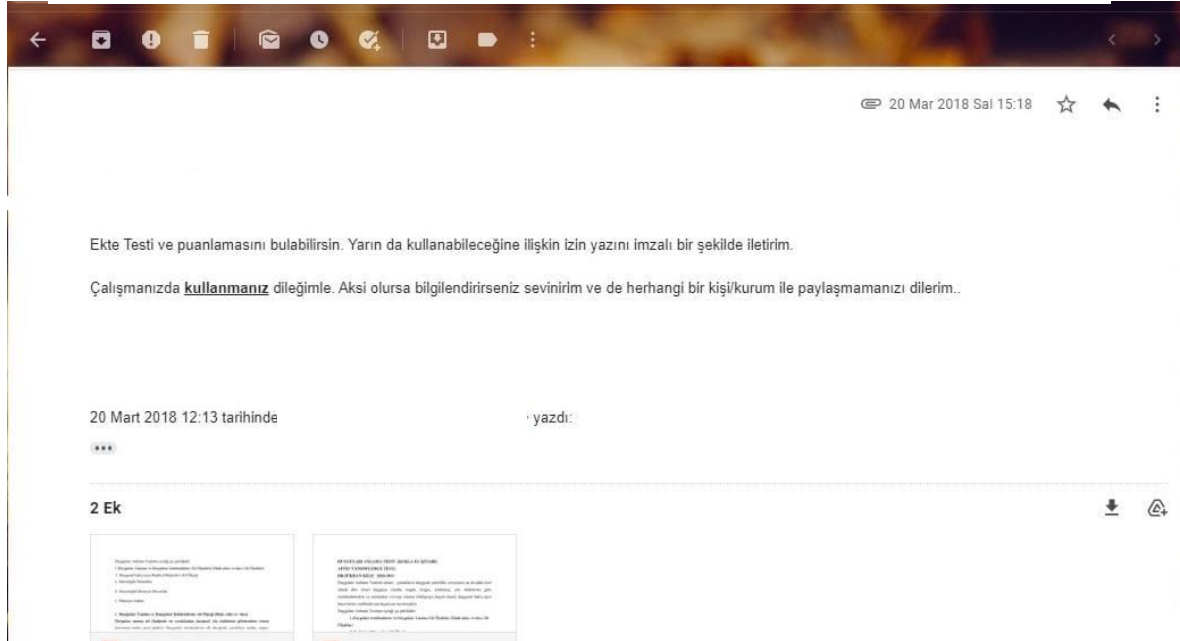
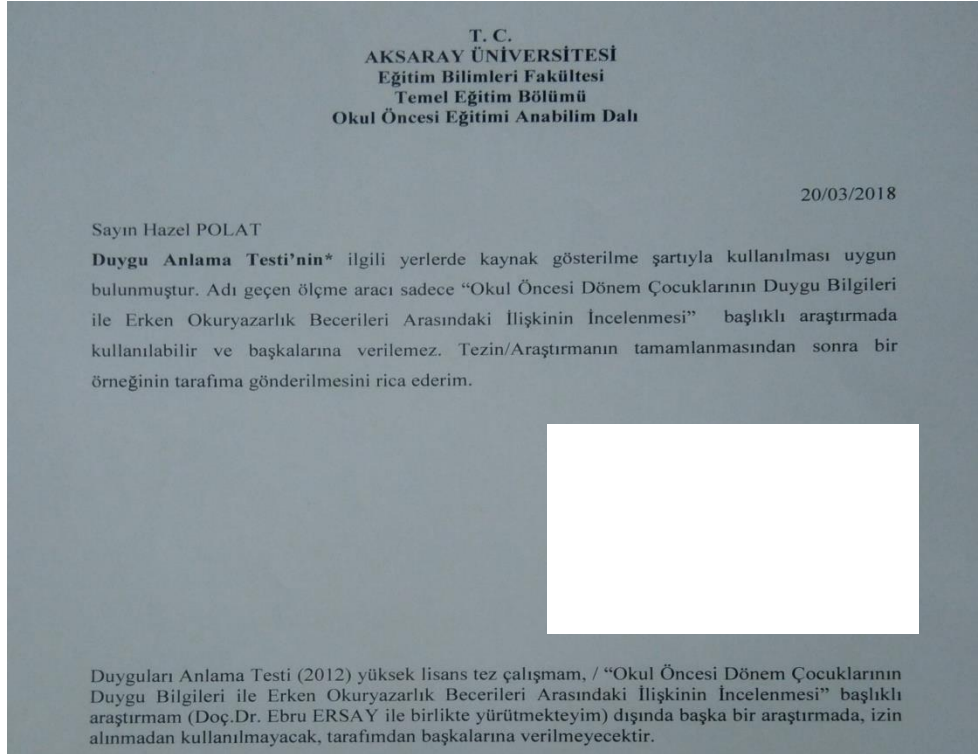
Babanın;

Yaşı Yazınız								
Eğitim Durumu	Okur Yazar Değil ()	Okur Yazar ()	İlkokul Mezunu ()	Ortaokul Mezunu ()	Lise Mezunu ()	Üniversite Mezunu ()	Yüksek Lisans/ Doktora ()	Diğer (Yazınız) ()
Çalışma Durumu	Çalışıyor ()	Çalışmıyor , iş arıyor ()	Çalışmıyor, iş aramıyor ()	Emekli ()	Diğer ()			

Ailenin aylık geliri nedir? Lütfen yazınız.

.....

EK 3. Duygu Anlama Testi Kullanım İzni



EK 4. Duygu Anlama Testi Örnek Maddeler

SORU	CEVAP	PUAN
Bu nasıl hissediyor? (Mutlu)		
SORU	CEVAP	PUAN
Bana korkmuş yüzü göster.		

SORU	CEVAP	RESİM	PUAN
1) Z/A: Merhaba! Ben Z/A. Bu da benim kardeşim. Aa bana dondurma verdi! MMM!	(Mutlu)		

No	Durum	Hikaye	Cevap	Resim	Puan
1	Mutlu	Z/A: Okul gidiyoruz, okulu seviyorum. Burada çok eğleniyoruz.			
	Üzgün	Z/A: Okula gidiyoruz. Okulu sevmiyorum. Annemi özlüyorum. Gitme anneeeee!			

EK 5. Duygu Anlama Testi Ebeveyn Formu Örnek Maddeler

Katılımcı Numarası:

DUYGULARI ANLAMA TESTİ

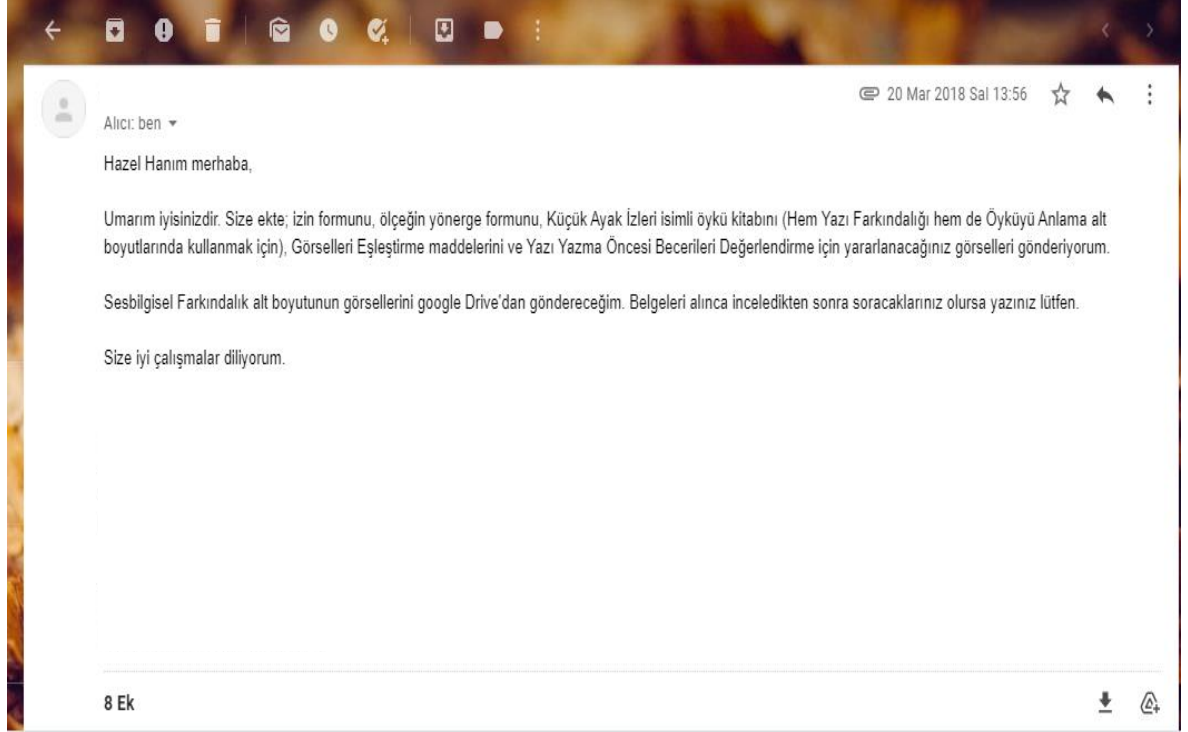
EBEVEYN ANKETİ

Lütfen aşağıdaki durumlarda çocuğunuzun sergileyeceği en olası davranışı düşününüz ve yanındaki kutucuğu işaretleyiniz. (Eğer böyle bir durumla karşılaşmadıysanız, çocuğunuzun nasıl hissedeceğini tahmin etmeye çalışın.) Lütfen sadece bir tanesini işaretleyiniz. 3. soruda noktalı kısma cevabınızı yazınız.

Zaman ayırdığınız için teşekkürler.

1	Anaokuluna giderken	Mutlu ()	Üzgün ()
2	Otobüs terminaline gittiğinde otobüs vs. gördüğünde ama aynı zamanda anne ya da babasının ayrılışını gördüğünde	Mutlu ()	Üzgün ()
3	Çocuğunuzu çok mutlu edecek, en sevdiği yemek nedir? En sevmediği yemek nedir?		
4	Çocuğunuz dışarıda oynarken siz çağırdığınızda akşam yemeği için eve geldiğinde	Mutlu ()	Kızgın ()

EK 6. Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı Kullanım İzni



EK 7. Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı Örnek Maddeler

1. SESBİLGİSEL FARKINDALIK BECERİLERİNİ DEĞERLENDİRME

1.1.Aynı Sesle Başlayan Sözcükleri Eşleştirme

Tablo 1- “Aynı Sesle Başlayan Sözcükleri Eşleştirme” için Uygulama ve Yönerge Tablosu

Uygulama	Yönerge
“Sana bazı resimler göstereceğim. Resimde neler görüyorsun? Söyle”.	“Resimlerdekilere hangisi el sözcüğüyle aynı sesle başlar? Bana söyle.” Örnek Madde: el - at ip ev

Tablo 2- “Aynı Sesle Başlayan Sözcükleri Eşleştirme” Madde Tablosu

Maddeler	Değerlendirme	
	Doğru (1)	Yanlış (0)
1- peynir pasta geyik fırça		
2- balık çorap gözlük bulut		
3- tarak ceket tepsi perde		

5. YAZI YAZMA ÖNCESİ BECERİLERİ DEĞERLENDİRME

Bu alt boyutta bazı malzemeler kullanılacaktır.

Madde 1- Araç-Gereç: Makas ve üzerine daire şekli çizilmiş bir kağıt.

Yönerge 1- “Şimdi senden makasla kağıttaki daire şeklini kesmeni istiyorum.”

Değerlendirme: Çocuk eğer makası becerili bir şekilde kullanıp daireyi kesebilirse 1 puan verilir. **Puan:**

Madde 2-3 Araç-Gereç Kurşun kalem ve içine çerçeve çizilmiş beyaz bir kağıt.

Yönerge: Şimdi sana bir kalem ve kağıt vereceğim. Kağıttaki çerçevenin içine sınıfındaki istediğin bir arkadaşına bir şeyler yaz.

Değerlendirme 2-Yazıyı soldan sağa yazıyormuş gibi yapıyorsa 1 puan verilir. Puan:



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...